***El atizador* 5. *Para la reflexión*. Unión Europea: una escuela, ¿para qué? Una reflexión sobre Constitución Europea, vida social, educación y profesorado.** Gonzalo Romero Izarra **7. ¿Hacia una escuela europea de mercado?** Beatriz Quirós Madariaga **17. Inmigración y sistema educativo.** Ignacio Fernández de Castro **25. Acerca del llamado Reglamento de la Ley Penal del Menor que esta democracia reglamenta.** Patricia Fernández y Gonzalo Romero **32. "Constitución Europea" Referéndum y movimiento antiglobalización.** Agustín Morán **44. Voces como coces 61. De nuestros barrios 75. Poesía 121. Relatos desde el callejón 124. Hemos visto 128. Hemos leído 131. Hemos oído 133.**

ASOCIACIÓN CULTURAL Gandela

11

Rescoldos

revista de diálogo social

2º semestre 2004 - nº 11 - 5 €

Unión Europea: ¿para qué la escuela?

Unión Europea: ¿para qué la escuela?

Rescoldos

Asamblea editorial
Amparo Caballero González
Luis Alberto Cerrón Jorge
Luis Espinosa Marquina
Olga Espinosa Val
Rubén F. Montero Mendizábal
Isabel Quintanar Gutiérrez
Gonzalo Romero Izarra

Rescoldos
Revista de Diálogo Social
Asociación Cultural Candela.
Apdo. Correos 41.168.
28080 - MADRID
rescoldos@nodo50.org

ISSN 1696-3016
DEPÓSITO LEGAL: S. 1.136-1999

Edita
Asociación Cultural Candela

Maqueta
Rubén F. Montero Mendizábal

Fotografía
Luis Espinosa
Colectivo Cambalache
Presupuestos Participativos Sevilla
Parque Miraflores
Misiones Pedagógicas

Ilustración de portada
Niños de las Alpujarras en el cine.
Tomado de *Misiones Pedagógicas*, ed
El Museo Universal

Imprime
Imprenta Kadmos
Salamanca 2005

Rescoldos pretende ser un medio de expresión abierto, que apuesta por un análisis crítico y solidario de la realidad social, no necesariamente se identifica con la totalidad de las opiniones vertidas en sus páginas.

Lejos de reprimir la utilización de las ideas, opiniones y experiencias vertidas en la revista, Rescoldos invita a los lectores a su libre difusión y reproducción.

Rescoldos

revista de diálogo social
2º semestre 2004 - nº 11 - 5 €

Unión Europea: ¿para qué la escuela?

Voces como coces

Imágenes sobre la inmigración y la escuela 61
Graciela Tomassini Vilariño y Diego Lencina

Relato a la vuelta de Bolivia:
radicales por la supervivencia.....67
Inmaculada Pérez y Guancho Mateo

Crítica al sistema.....73
Diofante B. Meriguete

De nuestros barrios

El 11 M en Madrid ¿Afectados o enfermos? ¿Problema de los afectados o problema de todos? 75
Mirtha Cucco, Elena Aguiló y Alfredo Waisblat

De las luchas ciudadanas al proyecto educativo del Parque Miraflores de Sevilla 85
Charo Caraballo, Juan Antonio Vázquez y Pepe Carmona

Cambalache, un proyecto de educación política 97

EducArteSano. Pan(eco)¡Lógico! 105

Vas, propones y votas. Así de fácil 107
Presupuestos Participativos de Sevilla

Relatos desde el callejón

Torremocha 124
Luis Ruiz-Roso

Para la reflexión

Unión Europea: una escuela, ¿para qué? Una reflexión sobre
Constitución Europea, vida social, educación y profesorado 7
Gonzalo Romero Izarra

¿Hacia una escuela europea de mercado? 17
Beatriz Quirós Madariaga

Inmigración y sistema educativo. 25
Ignacio Fernández de Castro

Acerca del llamado Reglamento de la Ley Penal del Menor
que esta democracia reglamenta. 32
Patricia Fernández y Gonzalo Romero

"Constitución Europea"
Referéndum y movimiento antiglobalización 44
Agustín Morán

Poesía

Concha 121
Mª Esperanza Párraga Granados

La clase 123
Mª Esperanza Párraga Granados

Hemos visto 128
Pasado y presente, entre la perversión y la crítica esperanzada. Algunas miradas del cine europeo al mundo de la educación
Pablo Cepero

Hemos leído 131

Hemos oído 133

El atizador

Asomamos por el nuevo año y lo mejor que podemos deciros es que seguimos juntos y juntas caminando. Caminamos junto al rescoldo abrasador de una guerra brutal que el imperio de nuevo siglo impone. Y lo impone con mano asesina, como si todos los siglos "antiguos" no hubiesen servido de nada a la hora de establecer un nuevo orden mundial basado en la justicia, en la cooperación y en la solidaridad entre los pueblos. Pero seríamos demasiados miopes y fundamentalmente mentirosos si no reconociésemos que detrás de la precariedad, de la comida basura, del trabajo basura y de las guerras diarias que arruinan la perspectiva de una vida digna para la inmensa mayoría de la humanidad, detrás de esas bambalinas ruinosas, se esconde el individualismo atroz que ha calado como una lluvia ácida en muchas de las costumbres "ciudadanas" que habitan a nuestro alrededor y hasta en el fondo mismo de nuestros diarios hábitos. ¿Quiénes nos des-educaron para tamaña atrocidad en este territorio amplio llamado Europa?

A la vuelta de la esquina de nuestro tiempo está el referéndum que ha de legitimar o no la Constitución europea. ¿Legitimaremos una Europa fortaleza cuyos poderes legislativos desean competir con los asesinos que imponen la democracia a cañonazos? ¿Legitimaremos a quienes desean ser competitivos, y por ende fotocopia del "original" orden mundial que nos sustenta?

Hemos querido abrir este nuevo espacio comunitario de diálogo y reflexión escrita para ayudarnos a tomar postura. Ayudarnos y tomar postura tiene que ver con la posibilidad de crecer y formarnos para ser más persona, es decir con eso que desde aquí llamamos seres educados; seres, entonces, más humanos.

Hemos conocido, en nuestro empeño por sumar esfuerzos y abrir espacios de reflexión conjunta, a un buen puñado de colec-

tivos que llevan trabajando mucho tiempo en gestar y sostener hermosos proyectos que dan vida y generan vida. Nuestro empeño es que los conozcáis y que, desde el conocimiento de nuestras tareas educativo-sociales podamos dar réplica comunitaria a la voz común de la guerra global.

Sabemos que numerosos organismos supranacionales vinculados a los intereses capitalistas defienden posiciones acerca de la conveniencia de subordinar las políticas educativas a la necesidad de formar una mano de obra adecuada a las exigencias del mercado para crear nuevas oportunidades de negocio con unas expectativas de beneficio inmensas. Y, como apunta Beatriz Quirós, "lo que no se dice habitualmente es que estos organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la propia OCDE han impulsado políticas de este calibre que han sido ya aplicadas en países por ejemplo de Latinoamérica con unos resultados desastrosos para la inmensa mayoría de la población, lo que ha supuesto un incremento de las tasas de analfabetismo, el aumento de la segregación social, unos enormes índices de abandono escolar, en definitiva, un empobrecimiento de la población y un aumento de la desigualdad social". ¿Y ahora qué, maestro?, ¿dependerá de lo que empujemos?

¿Qué escuela para este tiempo?, ¿una dictadora ciega de los empeños de los poderosos?, ¿futuro también dictado?, ¿dónde la autogestión de la persona que crece?, ¿para qué la escuela en este contexto?

Europa: ¿para qué la escuela? Es nuestro eco-grito en la entrega que tenéis ante vosotros y vosotras. Feliz año, amigos, amigas y buena lectura.

Unión Europea: una escuela, ¿para qué? Una reflexión sobre Constitución Europea, vida social, educación y profesorado

Gonzalo Romero Izarra *

El individuo de mercado puede conocer o no las consecuencias de su irracional consumo, pero este consumo inhumano y asocial, permite al mercado único global seguir subsistiendo. La historia reciente demuestra que el crecimiento económico y el aumento de los beneficios empresariales se producen de forma interrelacionada con el aumento de las desigualdades. ¿Le importará esto a la escuela aquí y ahora?

Al amparo de la legislación europea, el dinero

No descubrimos nada nuevo al afirmar que el actual proyecto de Unión Europea nos convoca a los ciudadanos que vivimos bajo su paraguas legislativo a cumplir objetivos fundamentalmente económicos, supuesto que las condiciones de convergencia de las economías de los países miembros, fijadas en los acuerdos de Maastricht, han perseguido hacer homogéneas las macromagnitudes vinculadas al dinero: déficit público, deuda pública, tipos de interés, inflación y paridad de las monedas (Morán, 2003). La moneda que aúna los intercambios de capital en el territorio de la Unión Europea, el euro, unifica el lenguaje en el que se expresan las relaciones sociales en el capitalismo. Ese lenguaje y esas relaciones están mediadas por el dinero. Los protagonistas de la Constitución Europea que en febrero va a someterse a ratificación o no, no son todas las personas que habitan sus diferentes países ni siquiera los estados miembros, sino aquellos que controlan los poderes fácticos cuyo único objetivo es el beneficio empresarial. No cualquier beneficio empresarial, sino aquel que sirva al Mercado Único. Un Mercado Único y global, competitivo con la economía del imperio norteamericano, es decir, fraude

de ley generalizado en el mercado de trabajo, ruptura de las políticas del llamado estado del bienestar violando sistemáticamente las normas laborales para con los sectores más precarizados (mujeres, jóvenes, inmigrantes).

Bajo este contexto "legal" que someramente he expresado, no es de extrañar que en la Constitución de la UE los pueblos desaparezcan como agentes fundamentadores, en beneficio de los ciudadanos. Un ciudadano sin pueblo, sin pertenencia ni contexto, sin referente social que lo constituya, es el mejor caldo de cultivo para la gestación de un individuo "de mercado". El individuo de mercado consume impunemente, ajeno al destrozo vital que genere a su alrededor. Imbuido de realidad virtual, más que vivir, subsiste. Aunque aporte su "plus" para que cuadren las cifras que necesita la "eficacia económica". El individuo de mercado puede conocer o no las consecuencias de su irracional consumo, pero está sumido irremediablemente en un embudo competitivo que le fagocita de su condición humana, de su condición social y solidaria con los demás[1]. Su consumo inhumano y asocial, eso sí, permite al mercado único global seguir subsistiendo. La historia reciente demuestra que el crecimiento económico y el aumento de los beneficios empresariales se producen de forma interrelacionada con el aumento de las desigualdades.

Un ciudadano sin pueblo, sin pertenencia ni contexto, sin referente social que lo constituya, es el mejor caldo de cultivo para la gestación de un individuo "de mercado".

Bajo esta situación legal, la política educativa actual no deja de ser un vehículo de expresión de los intereses de las clases dominantes, bajo las ideas fuerza de "capital humano"[2], "sociedad de la información" o la machacona insistencia en el concepto de "educación permanente" y el concepto de "calidad educativa", que, usado en boca de quienes tienen el control de los medios, expropia al individuo de un auténtico ejercicio de la libertad de decisión, supuesto que es el mercado el que determina el futuro de las colectividades y el que dicta qué tipo de calidad es el que necesita. Dicho de otro modo, el tipo de formación "permanente" y de "calidad" que las empresas y las multinacionales estén demandando. Obligación de los trabajadores a adaptarse a un entorno productivo que cambia sin cesar: porque las tecnologías evolucionan, los productos cambian, las reestructuraciones y las reorganizaciones conducen a cambiar de puesto de trabajo, porque la competitividad precariza el empleo. Esta es la necesaria adaptación, sospechamos, a lo que los legisladores europeos llaman "de la sociedad". Como apunta Hirtt (2003), "estos incesantes reciclajes cuestan mucho tiempo y dinero. Iniciar a un trabajador en las particularidades de un entorno de producción específico es una inversión larga y pesada, que retrasa la puesta en marcha de las innovaciones. La multiplicación de los costes, derivada de la fuerte rotación de la mano de obra y de las tecnologías, se vuelve rápidamente prohibitiva." Sin embargo, la naturaleza de las técnicas empleadas, su complejidad cada vez mayor, hace que la importancia de los saberes, y por lo tanto de la formación, sea cada vez más crucial. ¿Cómo resolver este dilema? Por medio del "aprendizaje a lo largo de toda la vida". Esta doctrina, explica la OCDE, "se basa en gran parte en la idea de que la preparación para la vida activa ya no puede ser considerada como definitiva y que los trabajadores deben recibir una formación continua durante su vida profesional para poder seguir siendo productivos y empleables". Empleabilidad y productividad: el proyecto no tiene, pues, ninguna ambición humanista. No se trata de hacer aprender a todos y durante toda la vida los tesoros de la ciencia, de las técnicas, de la historia, de la economía, de la filosofía, de las artes, de la literatura, de las lenguas antiguas ni de las culturas extranjeras. La adaptación de los sistemas de educación a este objetivo constituye, a ojos de la Comisión europea, "el más importante de los desafíos a los que todos

los Estados miembros se enfrentan". Esto implica esencialmente tres cosas: "adaptabilidad", "responsabilización", "desregulación".

Es así como prácticamente todas las reformas educativas europeas ya en sus preámbulos nos animan a los profesionales de la educación al empeño de formar individuos para las necesidades permanentemente cambiantes de la sociedad. Pero como se da la circunstancia de que pueblo, persona, hombre, mujer, mundo, vida... son palabras clave que, conexionadas y cohesionadas razonablemente, fundamentan toda práctica educativa, y toda práctica educativa, por ende, parte de una cosmovisión que ha de ser explicitada con toda claridad, explicitamos entonces que la sociedad cambiante a la que se refieren es el libre juego del mercado que juega con las cartas marcadas: la tendencia creciente hacia la desigualdad social, un trabajo cuyo volumen decrece y se encamina hacia una progresiva descualificación a cambio de unos pocos nuevos empleos altamente cualificados.

Prácticamente todas las reformas educativas europeas ya en sus preámbulos nos animan a los profesionales de la educación al empeño de formar individuos para las necesidades permanentemente cambiantes de la sociedad.

Nos encontramos, pues, en una situación en la que el mercado lo que requiere no es una mayor cualificación de la mano de obra, sino todo lo contrario. El sistema educativo produce un volumen global de mano de obra excesivamente cualificada para sus necesidades, lo que Cascante llama "sobreeducación"[3]. Entonces, sospechamos del propósito de las políticas educativas neoliberales, y la que propugna la constitución europea lo es, en tanto en cuanto intentan adecuarse a la desigualdad social mediante la desigualdad educativa. Como muestra, varios botones:

La Sección 6 del Capítulo III del texto de la Constitución europea, en su artículo III-132.1 nos refiere lo siguiente: "Para promover los intereses de los consumidores y garantizarles un alto nivel de protección, la Unión contribuirá a proteger la salud, la seguridad y los intereses económicos de los consumidores, así como a promover su derecho a la información, a la educación y a organizarse para salvaguardar sus intereses". El acceso igualitario a la educación queda constreñido entonces al acceso al consumo. Serás protegido en tanto en cuanto tus deseos ilimitados de consumir permanezcan permanentes. Queda reducido al absurdo la pretensión de autogestión formada en la solidaridad cuya pretensión fuese la de borrar las diferencias generadas por la división del trabajo. Ni siquiera el hecho de que el sistema educativo, obligatorio desde las reformas emanadas por la Ilustración, suponga un medio para dotar al conjunto de la población de suficientes recursos culturales para poder actuar autónomamente en la vida social y permitirnos ejercer el control efectivo de esa vida social, necesariamente solidaria, si de humanos hablamos. Nada de eso, el proceso "des-educativo" -digámoslo desde ya- está dedicado a que las personas inviertan en educación sobre la base de cálculos racionales con objeto de aumentar su renta futura. Servido queda entonces el análisis: todo lo que suceda a partir de aquí, será exclusiva responsabilidad del individuo. Trampa tramposa que conviene desmontar para ubicarnos en el paradigma del hombre y la mujer educada.

Breve recorrido histórico que reglamenta la "trampa"

A finales de los años 80 del siglo pasado, los sistemas educativos de los países industrializados fueron sometidos a diversas reformas, una vez cerrados diversos procesos de crítica a los sistemas escolares. Nico Hirtt[4] enumera con precisión los elementos comunes de la legislación europea en materia "escolar": descentralizaciones, desre-

glamentaciones, autonomía creciente de los centros escolares, reducción y desregulación de los programas, "aproximación por las competencias", disminución del número de horas de clase para el alumnado, mecenazgo por parte del mundo empresarial, introducción masiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y el fomento de la enseñanza privada y de los pagos "extras" de determinadas actividades dentro de las escuelas. Un estudio pormenorizado de esta legislación invita a darnos cuenta de la similitud de las políticas educativas desarrolladas en el conjunto del mundo capitalista globalizado y de lo que se esconde detrás de la legislación que ejecuta la política que está entre las bambalinas de la ley.

No se nos puede escapar la sospecha de que los dictadores de la relación económica persigan situar a la escuela en el plano de una relación mercantilista. La proliferación de términos, en la legislación "educativa", como *sociedad del conocimiento, liberación del tejido escolar, formulación escolar flexible, acortar el tiempo de respuesta del alumnado, etc.* Estos son algunos de los principios que la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) preconiza para que la escuela del siglo XXI sea realmente eficaz. La eficacia de la trampa, la trampa de la eficacia.

Llama la atención la terminología repetitiva en los textos legislativos de los países de la Unión Europea, en donde se recuerda que la escuela debe adaptarse a los retos de la sociedad "del conocimiento y la información". Las escuelas, los sistemas educativos, parece que son ahora los servidores de la competición económica. Esta nueva adecuación entre la escuela y la economía se realiza tanto en el plano de los contenidos enseñados como en el de los métodos (prácticas pedagógicas y de gestión) y en el de las estructuras. Los sistemas de educación y de formación, dicen los expertos de la Comisión europea, contribuirán a la competitividad europea, siempre que se adapten a las características de la empresa del año 2000. Características ya del año 2005. Incidamos en el texto constitucional sometido a consulta:

Esta nueva adecuación entre la escuela y la economía se realiza tanto en el plano de los contenidos enseñados como en el de los métodos (prácticas pedagógicas y de gestión) y en el de las estructuras.

En la Sección 4 del Capítulo V, artículo III-182 del texto de la Constitución europea se dice que "La Unión contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros, y si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos (...); la acción de la Unión se encaminará a: favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios; promover la cooperación entre los centros docentes; incrementar el intercambio de información y experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros; fomentar el desarrollo de la educación a distancia. Asimismo en el artículo III-183 se indica que "la Unión desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros, facilitando la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales, mejorando la formación profesional inicial y permanente, para facilitar la reinserción profesional en el mercado laboral (...); estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas." Nada nuevo bajo el sol de la especulación teórica el indicar que este estímulo legal por la formación profesional adaptada a las transformaciones industriales, y el empeño por la llamada "educación a distancia" alentando la movilidad, tiene que ver con las actitudes sociales más premiadas a los que el sistema educativo debe

plegarse: el fomento de la competitividad individual.

Esta Europa necesita, sospechamos, de un sistema educativo que centre la explicación de las desigualdades laborales en el individuo, como antes apuntábamos. Durante treinta años, los sectores económicos habían concentrado su atención en el desarrollo cuantitativo de la enseñanza. El fin de la masificación les permite volverse hacia los aspectos cualitativos. Lo hacen con mayor fuerza teniendo en cuenta que el cambio radical de las condiciones de la producción y la exacerbación de las luchas competitivas hace que sea urgente, según ellos, una reforma fundamental de la enseñanza: en el plano de las estructuras de los contenidos enseñados y de los métodos. Para ello es necesario que el funcionamiento de las instituciones que organizan y regulan el proceso de producción capitalista, medien en los diferentes conflictos sociales asociados a la misma trama del mercado único. Es hora ya de poner negro sobre blanco en esta cuestión: no existe correspondencia entre la calidad del sistema escolar y la cualificación laboral. Supuesto que ello depende de las pautas de organización del trabajo adoptadas por las empresas. La capacidad del sistema educativo para actuar como un potente medio para avanzar hacia una sociedad más justa, más equitativa, más humana, dependerá de la capacidad que tengamos para poner en relación escuela - y aquí los que nos consideramos educadores tenemos una tarea ardua, pero hermosa- y vida social, poniendo en cuestión y debatiendo sobre el orden existente. Viviendo en la comunidad escolar el encuentro y la formación cooperativa como un empeño irrenunciable. Se hace necesario cortocircuitar por la vía de los hechos vividos en las comunidades educativas, la lógica irracional del capitalismo. Empezando, quizás, por poner en cuestión la idea que subyace en el texto de la propia Constitución europea y que hemos tratado de mostrar: la aceptación de las desigualdades que se producen a la salida (y por mor) del propio sistema educativo y en cuya creación intervienen otras instituciones diferentes del sistema escolar. No es verdad que el aumento de la productividad que generará supuestamente el aumento de la educación provocará por sí mismo el crecimiento de los buenos empleos.

Se hace necesario cortocircuitar por la vía de los hechos vividos en las comunidades educativas, la lógica irracional del capitalismo.

Un profesorado para educar-nos "entre" nosotros

Una de las cuestiones más candentes hoy, si tenemos en cuenta las letras vertidas e invertidas en los textos sobre teoría pedagógica, es la de "educar en los derechos humanos". La legislación europea en materia educativa se asienta sobre el "derecho a la educación de todos y todas". Pero como apunta Rogero[5], el asunto fundamental es explicitar qué entendemos por "derecho a la educación". Es por ello que antes aún que dedicarnos a desarrollar las diferentes "didácticas" que desarrollan el curriculo escolar, sería deseable que los claustros de profesores dialogasen sobre lo que entendemos por este fundamental derecho. El derecho a la educación se cumple sólo cuando se dan los recursos suficientes para que se dé una escolarización que atienda a la diversidad de las personas, a todas y cada una en el seno de la comunidad educativa para hacer que sus experiencias de convivencia y aprendizaje le lleven al desarrollo pleno de sus potencialidades. Siguiendo la tesis de Rogero. "se trata de resituar el significado del derecho a la educación en la dirección de proponer una educación liberadora de las manipulaciones del poder, que promueva el desarrollo de sujetos en proceso de construirse permanentemente como tales sujetos en el corazón del sujeto colectivo de la comunidad educativa y social en la que vive (se vive), conoce (se conoce) y produce (se produce)".

Es desde la perspectiva y desde el paradigma de comunidad educativa interdependiente (de todos y todas sus miembros: alumnado, profesorado, padres y madres y personal no docente) desde el que nosotros hablamos de los principios de procedimiento que deberían guiarnos a la hora de desarrollar proyectos de intervención educativa. Todos y todas los miembros de la comunidad educativa deberían ser partícipes de las decisiones curriculares. Elaborar juntos un programa teórico de construcción y reconstrucción de hechos, prácticas y pensamientos que plantean problemas a la política , a la teoría educativa y social y a la pedagogía. Interrogarnos juntos -buscando espacios y tiempos para este diálogo intercomunitario- acerca de las lógicas de construcción de la sociedad actual (desempleo, intolerancia, feminización de la pobreza y de la precariedad, nuestra sexualidad, el conformismo social, etc).

El profesorado entonces puede servir en principio de guía al resto de la comunidad educativa para intentar desarrollar un concepto ampliado de pedagogía en el que se especifiquen las relaciones entre el conocimiento, el deseo, el poder, la autoridad y la identidad. Pero para ello es preciso reconocer y estar dispuestos a debatir conjuntamente algunas cuestiones. Por ejemplo la del concepto de educación que "manejamos". La educación no es sólo formación de habilidades cognitivas, sino la formación de identidades colectivas, el desarrollo de personas autónomas, la educación es por ello una tarea política. La pedagogía debe ser en el aula un espacio de diálogo y de conflicto, donde el profesorado se sitúa como mediador de ambos. El profesorado es también y muy especialmente un pedagogo que señala las condiciones específicas en que el conocimiento, el poder y las identidades entran en juego como parte de una concepción más amplia de la vida social. Se nos hace necesario no ver la pedagogía como una cuestión disciplinaria, una simple metodología o un proceso que simplemente ha de ser transmitido.

La educación no es sólo formación de habilidades cognitivas, sino la formación de identidades colectivas, el desarrollo de personas autónomas, la educación es por ello una tarea política.

Los referentes éticos y políticos que dan significado a la pedagogía, a la didáctica, al método como parte de ella, están dentro de la historia, de la lucha y de la intervención humana. El aula debe dejarse penetrar por ellas. Nuestro alumnado entra en la comunidad educativa no como un conjunto vacío, sino lleno de representaciones subjetivas. Toda la política hegemónica preñada de individualismo, de alfabetización "yoica", está en el subconsciente colectivo de nuestro alumnado y en el trasfondo -reconozcámoslo- de nosotros mismos. Somos plenamente conscientes de la enorme tarea que se le encomienda a la escuela, como portadora de educación y también somos conscientes de que no sólo la escuela -y por ende, el profesorado dentro de ella- es el ámbito social en donde las personas nos educamos. Pero entre el "todo" y la "nada" nuestra apuesta es que podemos hacer algo. La escuela es un espacio vital único en donde por primera vez y quizás única en nuestras vidas vamos a convivir conjuntamente en un espacio y un tiempo que es preciso llenarle de sentido también vital. No partimos de cero. La historia de la pedagogía, la historia de la educación está preñada de teorías enraizadas en prácticas que inundan maravillosos signos culturales que consideran al ser humano no como un mero "capital humano" o como fuerza de trabajo, sino como ciudadanos creativos, como personas llenas de capacidades y actividades simbólicas que toman partido en la construcción de sus propias identidades. Y que nos convocan a desarrollarnos plenamente como productores culturales en el orden de la experiencia, desde donde parte todo conocimiento. "Bajar o subir al temblor del encuentro con los otros, renombrar allí donde la herida, allí donde estalle la vida que resista, incluir la distorsión de la lengua en un proyecto de escritura que

ponga en conflicto nuestras relaciones simbólicas y políticas con el reino de los asesinos, el de los usurpadores del lenguaje" (Falcón, 2004)[6]. Pronunciar "nosotros" y reconocernos en la solidaridad y el encuentro.

A grandes trazos, los cambios que nos han producido en el sistema económico y social y que se hallan en la base de los nuevos procesos de exclusión social, son estos:

En primer lugar, la llamada fragmentación de la sociedad en una serie de puntos clave que hacen de la nueva realidad un cuerpo social mucho más complejo y diverso. Junto a la creciente diversidad étnica y cultural derivada de las migraciones, las respuestas políticas que se han ofrecido no han logrado afrontar la situación jurídica y/o administrativa de muchas de las personas que se va quedando "al margen" de lo que consideramos una vida digna.

En segundo lugar, el impacto de la economía posindustrial sobre el mercado de trabajo ha desencadenado la transición hacia un modelo más basado en la información y el conocimiento, que en la producción mercantil. Pero para muchos sectores de la población, este cambio económico hacia un modelo de capitalismo no regulado prácticamente por ningún estado ha generado la aparición de nuevos colectivos y grupos de personas que sufren directamente las consecuencias más negativas de todo ello. Son los nuevos "perdedores históricos". Se trata de grupos sociales como el de los jóvenes que ven cómo las trayectorias lineales y rápidas hacia el empleo industrial asalariado y estable da paso a la emergencia de un abanico de trayectorias de inserción muy complejo, precario y cada vez más dilatado en el tiempo.

Y en tercer lugar, la flexibilidad en los procesos de producción que tiene lugar en el marco de esta economía de la información ha originado la aparición -nada natural sino calculada metódicamente con precisión por la racionalidad del capitalismo- de un empleo de menor calidad y más precario, mientras se asiste a la destrucción de un aparte importante de empleo estable, mediante la desregulación laboral de muchos sectores que han visto deteriorar sus condiciones laborales y sus parámetros tradicionales de protección social.[7]

¿Ha de importarle esto a la escuela que pretende educar? ¿Cómo abordar este entramado social en el que nos vemos involucrados por parte del profesorado, por parte de los maestros y maestras?

Hacia una cultura de la colaboración escolar

Según Armengol (2001), el trabajo en equipo se produce de forma prácticamente natural, cuando un individuo conoce a otros individuos que han aprendido lo mismo que él, que responden fácil y naturalmente y hablan y piensan de forma similar a la suya; se sienten cómodos con él y sienten que existe un vínculo profundo entre él y los demás. Lo aceptan a él y a sus acciones porque saben como piensa y como siente sin necesidad de una expli-

cación o una justificación. Podrán responderle adecuadamente porque, sobre la base de los indicios más sencillos, entenderán lo que quiere decir realmente o lo que desea. La cultura, es decir, las formas de pensar, las normas, los marcos de referencia, unen a la gente con una naturalidad y espontaneidad que Durkheim denominó "solidaridad mecánica".

Sin embargo, con frecuencia las aulas configuran una realidad plural y heterogénea en la que la solidaridad mecánica basada en el compartir de usos, costumbres, normas y afectos por los otros miembros del grupo, no siempre surge de forma automática. Es por eso que a nuestro juicio, se hace necesario ir más allá de esa solidaridad mecánica, hacia una cultura de la colaboración. Dicha cultura de la colaboración se basaría en lograr el interés de los participantes por las relaciones entre las personas y los grupos y surgirá de una preocupación por promover la unidad del grupo, al mismo tiempo que considera las diferencias entre los miembros del grupo como estímulos que favorecerían las discusiones abiertas y constructivamente críticas sobre los objetos de conocimiento. La diversidad no se entendería desde esta perspectiva como un límite insalvable para la creación de una cultural grupal común, sino como una oportunidad para, desde el reconocimiento de las necesidades, opiniones, creencias y aportaciones diferentes del otro, de los otros, conseguir la interdependencia. Habrá por tanto que establecer procedimientos didácticos y relacionales en los que esta interdependencia sea el eje de la relación y la base del aprendizaje. Los programas y técnicas de aprendizaje cooperativo son una buena muestra de ellos.

La cultura de la colaboración surge y expresa un conjunto, que podríamos denominar, de creencias morales acerca del valor otorgado a las relaciones entre personas y grupos. Esta cultura de la colaboración, en opinión de Armengol, "no nace ni crece a partir de creencias compartidas sobre la naturaleza o la organización del conjunto del currículum o los métodos de enseñanza, pero produce un impacto que se manifiesta en formas distintas sobre la práctica educativa en las escuelas. Conduce a largo plazo a la creación de un consenso pedagógico y curricular tolerante con la diferencia y la divergencia". Actualmente se tiene cada vez más la seguridad de que la educación es una tarea colectiva. Los estudiantes tienen derecho a recibir una enseñanza de calidad y tal cosa no es posible si entre los profesores no existen planteamientos coherentes y actuaciones solidarias a partir de algunos criterios comunes. Valga esta cita para ejemplificar este planteamiento:

Será necesario propiciar estrategias que introduzcan una nueva cultura basada en normas de colaboración y nuevas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

"La colaboración constituye la expresión más clara de la estructura colegiada que trata de generar e institucionalizar el desarrollo escolar. La colaboración ha de ser la expresión del diálogo en términos freirianos, de la participación, implicación, compromiso mutuo, apoyo, crítica y reflexión conjunta, elevación de los problemas individuales a categorías institucionales que han de estar presentes como norte y contenido de las diferentes acciones escolares" (Escudero, 1990: 212).

Será necesario propiciar estrategias que introduzcan una nueva cultura basada en normas de colaboración y nuevas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Las organizaciones escolares, en fin, no son sólo estructuras: son formas de entender las relaciones sociales, son procesos de legitimación, son sistemas de significados. Si la cultura es un sistema de significados compartidos, la participación es la mejor herramienta para fortalecer la cultura organizacional. Una cultura colaborativa es aquella en la que el funcionamiento organizativo y el talante de las

personas invitan a participar. Fomentar una cultura colaborativa requiere crear condiciones para la participación en los centros. La participación hace que la colaboración sea posible y ésta da sentido a la participación. Una cultura de la participación es, por tanto, una cultura de la colaboración. La colaboración es un objetivo de la democracia escolar.

Profesores vinculados moral y socialmente más allá de la racionalidad deliberativa

La educación no puede ser racional, pues la racionalidad no ha demostrado dar cuenta de las contradicciones y vivencias de la historia personal y colectiva. En la sociedad de la alienación múltiple que estamos viviendo, se ha invalidado la capacidad de juicio autónomo, es decir, la posibilidad de poder pensar, razonar, sentir, llegar a conclusiones y, en consecuencia, actuar por uno mismo, que es, no lo olvidemos, una construcción educativa de largo recorrido colectivo y social. Nuestros juicios sobre la realidad están sufriendo innumerables mediaciones no deseadas a través de la delegación de nuestro pensamiento, de nuestro lenguaje y de nuestras subjetividades en otros: en las instituciones, en los tecnócratas, en los expertos, en los medios de comunicación. La producción, la formación, el consumo, la política, el cuidado personal, el sentido de nuestras vidas no está ya en nosotros y es preciso recuperarlo para inclinar la balanza a favor nuestro; los otros, individuos solitarios, nombres propios que ejecutan las decisiones que nos fragmentan, piensan, hablan, y deciden por nosotros. El sujeto cada vez tiene menos posibilidades de explorar por sí mismo su propia realidad; por tanto, no inventa el mundo en el que quiere vivir. Esto es patente en la escuela. Todo está ya anticipado, programado, prescrito, decidido por el currículo, por los objetivos, por los dispositivos de la evaluación.

La racionalidad curricular se concibe fuera y contra los sujetos del currículo. Éste ordena, censura y secuencia incluso las actividades didácticas más libres y autónomas, como las de descubrimiento, que dejan de desvelar el conocimiento en el preciso momento en que se prescribe qué, cómo y cuándo se ha de investigar. Un principio básico de todo currículo es la petición de principio, apoyada en las aportaciones de la pedagogía, de que la estructura narrativa favorece el trabajo del profesorado al conseguir despertar el interés del alumnado, que se siente rápidamente introducido en los temas que se proponen a discusión, y que ellos mismos proponen. Quizás nuestros chavales necesiten un espacio para poder cuestionarse la verdad o verosimilitud de las ideas que han heredado. Hemos de corregir las normas que deben regular nuestras acciones, la justicia o la bondad de una sociedad y de un mundo cuya lógica parece exigir la producción de víctimas, las condiciones que ha de tener una vida para poder ser considerada buena, el alcance y los límites que encuentra la razón en su intento de explicar la realidad. Y cada interrogante que surja debería ser como una sacudida que abra una grieta en la aparente redondez y clausura de un mundo que se nos da como algo terminado. Educar-nos para entender el mundo y la vida como proyecto ligado a la acción de la persona. Y cuando las seguridades se tambalean debajo de nuestros pies, es la hora de ponerse a pensar. Pero pensar no es reproducir automática y mecánicamente lo que otras personas han dicho o escrito, sino prepararlos para que sean capaces de pensar por sí mismos, a fin de que puedan

renovar creativamente la sociedad en la que viven.

Al decir que la educación debe permitir a los estudiantes, a los chicos y chicas desarrollar las herramientas que necesitan para valorar las expectativas sociales de manera crítica, queremos decir, junto a Lipman, Sharp y Oscanyan (1992) que reclamamos un papel del profesorado que no se limite solamente a alentar el juicio crítico del alumnado. Porque educar no es sólo formar personas críticas, sino el intento de desarrollar en los seres humanos la capacidad de evaluar al mundo y a sí mismos objetivamente, así como de expresarse con fluidez y de forma creativa. La formación del pensamiento crítico es sólo parte de la labor del profesorado. El alumnado debe ser capaz de entender que, aunque la capacidad de distanciamiento para observar objetivamente las instituciones que le rodean es esencial, no es suficiente. Si uno está dispuesto a ser crítico, debe proponer nuevas y mejores alternativas.

Notas

* Gonzalo Romero Izarra. Profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá en Madrid. Miembro de la Asociación Cultural Candela y del Área de educación, exclusión y menores del Movimiento contra la globalización, Europa del capital y de la guerra.

(1) CASCANTE, C. (1997). Neoliberalismo y educación. El futuro, que ya está presente, que nos preparan. *Utopías*. Núm. 172. vol 2. Págs. 18 y ss. "La difusión de esta ideología hegemónica se realiza fundamentalmente a través de los medios de comunicación. La evidencia de la realidad social, política y económica "no existe" para la mayoría de la población, que construye su propia realidad y sus propios esquemas de análisis de la misma a partir de la imagen que los medios de comunicación le proporcionan (realidad virtual)". Pág. 20.

(2) En RECIO, A. (2001) "Low pay in Spain" en *Transfer, European Review of Labour and Research.* Bruxelles, Summer 2001 Vol 7 number 2 p 321-337. La teoría del capital humano fue formulada a finales de la década de los 50 en Estados Unidos por economistas de la escuela de Chicago (Mincer, Becker) dentro de un programa de investigación cuyo objetivo explícito era el de demostrar la superioridad del mercado y la iniciativa privada, así como legitimar las diferencias salariales existentes en todas las economías capitalistas. De hecho la misma acepción de capital humano no es neutral, sino que está orientada a difuminar la existencia de clases sociales, al considerar que de la misma forma que los capitalistas poseen medios de producción el resto de personas son propietarias de capital humano. Este, al igual que el capital físico, puede acrecentarse por medio de inversiones, en este caso las inversiones que hacen los individuos en su propia formación.

(3) CASCANTE, C. (1997). Neoliberalismo y educación. El futuro, que ya está presente, que nos preparan. *Utopías*. Núm. 172. vol 2. Págs. 18 y ss. En la que aunque pudieran cubrirse todos los puestos demandados por el sistema productivo para los que en la actualidad no existen las cualificaciones adecuadas, eso no supondría más que un incremento de un porcentaje mínimo de los empleos actuales.

(4) HIRTT, N (2001). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Cuadernos del CAUM. Madrid.
La tesis sostenida aquí es que esos cambios vienen de un intento de adecuación profunda de la escuela a las nuevas exigencias de la economía capitalista. Lo que se está llevando a cabo es el paso de la "era de la masificación" de la enseñanza a la era de la "mercantilización".

(5) ROGERO, J. *Derecho a la educación. Obligación de ser quien soy*. Revista Rescoldos. Núm. 11. Derechos y libertades. Pág. 7 y ss. La tesis de Rogero es que "la identificación del derecho a la educación con el cumplimiento de la escolarización obligatoria supone no significar ese derecho como algo más, íntimamente relacionado con el significado que damos a la educación que va mucho más allá de la escolarización y que en determinados casos se debería oponer a ella. Hoy no es fácil denunciar el quebranto de este derecho pues las concepciones sobre educación son muy diversas".

(6) FALCÓN, E. (2004). Cuatro tesis de mayo. Revista Rebelión. Cultura. 25 de mayo de 2004. www.rebelion.org

(7) SUBIRATS, J. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. Fundación La Caixa. Colección Estudio sociales. Núm 16.

Referencias

ARMENGOL, C. (2001) *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad.* Madrid: La muralla.

ESCUDERO, J.M. (1990) *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración.* Conferencia I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.

HIRTT,N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela.* Madrid. Minor ensayo.

MORÁN, A. (2003). Globalización, trabajos, precariedades. *Revista Rescoldos. Núm 9. 2º Semestre 2003.*

LIPMAN, M. SHARP, A.M y OSCANYAN, F.S. (1992). *La filosofía en el aula.* Madrid: De la Torre.

¿Hacia una escuela europea de mercado?

Beatriz Quirós Madariaga
Secretariado Confederal de STEs-intersindical

Las políticas educativas en nuestro continente vienen marcadas por lo que se ha dado en llamar la "Estrategia de Lisboa", pues en el pasado año 2000 tuvo lugar en la capital portuguesa la adopción por parte del Consejo Europeo del objetivo estratégico para la Unión europea de "convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo". En el documento "Los objetivos concretos futuros de los sistemas educativos" la comisaria europea encargada de temas educativos Viviane Reding plantea que ése es el objetivo primordial de los sistemas educativos europeos.

Introducción

La mayoría de dirigentes políticos y patronales se han encargado de difundir ampliamente la concepción de que la escuela debe estar al servicio de la competencia económica y por lo tanto debe estar cada vez más ligada al mundo empresarial.

A través de la jerga neoliberal que encontramos en los documentos de quienes tienen poder decisorio en el ámbito educativo europeo, se abandona la idea de que la escuela es una institución pública destinada a formar ciudadanas y ciudadanos. Ahora lo moderno es utilizar términos como la formación de "capital humano", en estrecha colaboración con "el destinatario del servicio", es decir, el patrón. Términos como "sociedad del conocimiento", "aprendizaje a lo largo de toda la vida", "aprender a aprender", "empleabilidad", forman parte de esta neolengua utilizada cada vez por más "agentes sociales". La escuela debe formar, según esta nueva moda neoliberal, para el mercado, y debe tener en cuenta las demandas de los empresarios.

Sólo así, dicen, se podrá acabar con el paro y hacer frente a los competidores del otro lado de los mares, sobre todo EEUU y Japón.

La Comisión europea pretende pues, convertir una de las mayores conquistas de los trabajadores y trabajadoras en nuestro continente, es decir, el acceso casi universal a un bien social y a un derecho humano como es la educación, en un negocio.

Numerosos organismos supranacionales vinculados a los intereses capitalistas defienden las mismas posiciones acerca de la conveniencia de subordinar las políticas educativas a la necesidad de formar una mano de obra adecuada a las exigencias del mercado y de crear nuevas oportunidades de negocio con unas expectativas de beneficio inmensas.

Lo que no se dice habitualmente es que estos organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la propia OCDE han impulsado políticas de este calibre que han sido ya aplicadas en países por ejemplo de Latinoamérica con unos resultados desastrosos para la inmensa mayoría de la población, lo que ha supuesto un incremento de las tasas de analfabetismo, el aumento de la segregación social, unos enormes índices de abandono escolar, en definitiva, un empobrecimiento de la población y un aumento de la desigualdad social….

Las políticas educativas en nuestro continente vienen marcadas por lo que se ha dado en llamar la "Estrategia de Lisboa", pues en el pasado año 2000 tuvo lugar en la capital portuguesa la adopción por parte del Consejo Europeo del objetivo estratégico para la Unión europea de "convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo". En el documento "Los objetivos concretos futuros de los sistemas educativos" la comisaria europea encargada de temas educativos Viviane Reding plantea que ese es el objetivo primordial de los sistemas educativos europeos.

Europa 2000/2010

Para la Comisión europea, la "nueva economía basada en el conocimiento" exige una transformación radical de la economía europea así como un ambicioso programa de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos.

En el Consejo europeo de Estocolmo celebrado en marzo de 2001 se adoptaron tres objetivos estratégicos que deberían ser alcanzados antes de 2010, que implican que los sistemas de educación y formación deben combinar "calidad, accesibilidad y apertura al mundo". En 2002, en su reunión de Barcelona se aprobó el documento "Educación y Formación 2010" que ratificó la propuesta de los ministros y ministras de Educación de hacer que los sistemas educativos europeos "se conviertan en una referencia de calidad mundial para 2010".

En el Seminario organizado a finales de noviembre de este año 2004 por el MEC, en el marco del debate sobre la reforma del sistema educativo en el Estado Español, tuvimos la ocasión de asistir en directo a la presentación de distintas experiencias tanto por parte de países miembros de la UE desde hace tiempo como de miembros más recientes como es el caso de Hungría.

Lo más llamativo, se trataba de analizar los "Objetivos de los Sistemas Educativos Europeos para 2010. Las Políticas Nacionales", era la coincidencia extrema en cuanto a dichas políticas, el lenguaje utilizado y la asunción por parte de las personas participantes de la nueva Biblia neoliberal aplicada a las cuestiones educativas.

Entre los objetivos europeos, el primero, **mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y de formación de la UE**, se hace especial hincapié en la garantía para todos de acceder a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC, en adelante), en aumentar el número de personas matriculadas en estudios científicos y técnicos, mejorar la formación del profesorado y desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento y aprovechar al máximo los recursos.

En el segundo, **facilitar el acceso de todos (sic) a los sistemas de educación y formació**n, se reivindica un entorno de aprendizaje abierto, hacerlo más atractivo y promover la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Por último, el objetivo 3, **abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior**, se recomienda reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu empresarial, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

Aún se está lejos de alcanzar estos objetivos en la mayoría de países tanto de los 15 como de los que acaban de entrar en la Unión europea. Las diferencias entre países siguen existiendo, sobre todo derivadas del distinto peso que el gasto educativo tiene en cada país, pero también de otros elementos como la duración de los estudios comunes, o la existencia de semimercados escolares. Recordemos que el Estado Español destina hoy menos de un 4,5% del PIB a educación, frente a un 4,9% en el año 89.

Panorama europeo: las políticas educativas

A pesar de los esfuerzos de los distintos gobiernos europeos, el debate sobre cuestiones educativas suscita controversia en la mayoría de los países actualmente. En los tres Foros Sociales Europeos celebrados en los últimos años (Florencia, París y Londres) el debate sobre la educación y las amenazas que se ciernen sobre los sistemas educativos públicos centraron muchos de los debates en talleres, plenarios y seminarios. Las conclusiones van siendo cada vez más coincidentes: en los distintos países se intentan aplicar unas políticas educativas cortadas por el mismo patrón. Las diferencias parecen estar marcadas por las tradiciones de cada estado más que por las nuevas políticas, que responden a esquemas similares.

No obstante, la respuesta no se ha hecho esperar: huelgas, manifestaciones, resistencia en definitiva a los planes de diferentes gobiernos, agitan hoy el panorama europeo y ponen en evidencia la gravedad de los ataques que dichos sistemas educativos están sufriendo. En Italia, el 15 de noviembre de 2004, se desarrolló una de las huelgas con mayor repercusión en la enseñanza de ese país: con ella se exigía la abolición de la Reforma Moratti, nombre de la actual ministra de Educación, una de las más fervientes a la hora de aplicar los dictados de las empresas y de la Iglesia Católica.

También en Francia varios sindicatos han convocado huelga el 7 de diciembre contra la llamada Ley de Orientación que el gobierno Raffarin pretende promulgar, tras el informe Thélot.

La aplicación de los principios acordados en Lisboa en el año 2000 está teniendo un enorme impacto en las políticas sociales de los países miembros.

La reciente ampliación de la Unión europea también pone de manifiesto la desigualdad que existe entre los diversos países dependiendo de su historia reciente y de la importancia que en el pasado tuvieron los sistemas educativos.

En Inglaterra, durante el pasado Foro Social Europeo celebrado en octubre de 2004, distintos Seminarios prestaron especial atención a las políticas educativas de carácter totalmente neoliberal que el gobierno laborista de Tony Blair está llevando a cabo.

También durante este seminario tuvimos la ocasión de escuchar a representantes de países como Rusia o Turquía presentándonos la situación de sus países, equivalente a la que vemos en la Unión europea.

Las escuelas, en Inglaterra, se gestionan como cualquier otra empresa: en el caso de que un establecimiento escolar no alcance unos resultados "satisfactorios", se procede a sustituir al director. Si los malos resultados persisten, se cambia al claustro entero. Si aún siguen siendo malos, la escuela se cierra y se procede a su venta a una empresa privada

Las tres "i": inglese, informatica, impresa…

Cuando la señora Moratti se hizo cargo del ministerio de educación italiano, sus primeras medidas consistieron en derogar la ley promulgada por el anterior gobierno de centro izquierda, abriendo el camino a la adecuación escuela-empresa y a la utilización del nuevo lenguaje economicista al uso. Otras medidas adoptadas se refieren a la supresión del término "público" en el nombre de su ministerio o a la entrega de una prima a cualquier familia que opte por la escuela privada. La drástica disminución de fondos destinados a la escuela pública, la utilización de la autonomía de las escuelas para favorecer la competitividad entre ellas y su privatización, el fomento de prácticas como el pago de las familias o la búsqueda de sponsors que patrocinen económicamente la escuela, muestra a las claras la verdadera política del gobierno Berlusconi.

La señora Moratti, católica convencida, pretendía enseñar las teorías creacionistas dentro de la escuela, como si Darwin nunca hubiera existido. Por otra parte, la enseñanza de la religión católica se convierte en obligatoria, siendo el profesorado de esa religión el único que ha tenido nuevos nombramientos este curso. Se trata de un profesorado nombrado directamente por la Iglesia católica.

Las tres i, impresa, informatica, inglese, (empresa, informática, inglés) se convierten en la receta mágica de la nueva escuela italiana. Pero en esto, Italia actúa como el resto de países europeos.

El caso de Inglaterra sirve como laboratorio de las políticas educativas del resto de países. A pesar de que el propio gobierno Blair reconoce su fracaso en múltiples aspectos, las medidas que se pretenden aplicar actualmente van en la línea de considerar la enseñanza como una mercancía más…

Por una parte, las escuelas, en Inglaterra, se gestionan como cualquier otra empresa: en el caso de que un establecimiento escolar no alcance unos resultados "satisfactorios", se procede a sustituir al director. Si los malos resultados persisten, se cambia al claustro entero. Si aún siguen siendo malos, la escuela se cierra y se procede a su venta a una empresa privada. Empresas vinculadas por ejemplo a la venta y fabricación de armamento, como SERCO, se han hecho cargo de la gestión de varias escuelas en Inglaterra, así como de la gestión de la inspección educativa, de la formación del profesorado…. Pero además de abrir el sistema escolar a empresas privadas, su pretensión es la de que las propias escuelas se conviertan en empresas. En una ley aprobada recientemente, el gobierno autoriza a los centros edu-

cativos a crear sus propias empresas para ofrecer a clientes externos sus instalaciones y servicios.

El gobierno británico pretende de esta manera por una parte ahorrar, destinando menos dinero a la enseñanza y por otra colocarse en una buena posición en el mercado global de prestaciones de servicios educativos. Como veremos más adelante, el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS, en adelante) pretende convertirse en el marco legislativo que consagre esta tendencia.

El caso francés hizo levantar oleadas de indignación frente a las pretensiones de los gobiernos conservadores de ese país. Las reformas que vienen afectando a la escuela pública en Francia están siendo rechazadas a través de huelgas y manifestaciones, pero el gobierno, tras encargar un informe exhaustivo a un "experto", Claude Thélot, sigue en sus trece y pretende aprobar la llamada Ley de Orientación propuesta por el actual ministro, señor Fillon.

Las propuestas que contiene el informe Thélot van en el mismo sentido de intentar adaptar la escuela a las demandas de las empresas: reconociendo que la estructura del mercado laboral ha cambiado, y que se prevé un número cada vez mayor de empleos no cualificados en el futuro próximo, se intenta reducir la misión de la escuela para todos. Se trata de proporcionarles unas competencias mínimas que permitan a ese futuro trabajador o trabajadora adaptarse a nuevos puestos de trabajo que no requieren conocimientos sino una serie de competencias, de destrezas, que permitan una rápida adecuación a ese mercado laboral cambiante.

Cuando se habla de conocer las TIC o los idiomas-el inglés, queremos decir- no se trata de que sean necesarias personas con una formación en Ingenierías, Programación o Filólogos de última generación. Se trata de dotar al alumnado de competencias mínimas en esos ámbitos así como en lectura, escritura, cálculo, imprescindibles para empleos que requieren baja cualificación como los que ya sabemos que serán los más demandados en el futuro. A estas destrezas básicas se añade, entre otras, el desarrollo del espíritu empresarial, la"cultura emprendedora" como forma curiosa de combatir el paro.

El informe Thélot recoge de forma explícita que es necesario, además, que el sistema educativo francés se dedique también a formar las elites necesarias para dirigir ese mundo cada vez más polarizado al que se nos prepara.

En Alemania, la existencia de una triple red de secundaria (Hauptschule, Realschule y Gymnasium) fuertemente basada en orígenes sociales del alumnado se ha mostrado como un fracaso estrepitoso que el gobierno alemán pretende modificar para no agravar su situación.

Las propuestas que se hacen en ese informe se basan en la necesidad de acabar con una época en la enseñanza: la época de la masificación escolar que respondía a las necesidades de mano de obra creciente tras la segunda guerra mundial. Esta deja paso a otra época en la que la reducción de la presión fiscal sobre las empresas se ha de traducir en la disminución de los impuestos para permitir que nuestras (¿nuestras?) empresas se vuelvan cada vez más competitivas.

Las propuestas que se hacen en el informe no hablan en ningún momento de aumentar el gasto público en educación, ni hacen ninguna referencia a la reducción del número de alumnos/as por aula y por enseñante, ni a la mejora de las condiciones de escolarización y de trabajo del profesorado.

Por el contrario, se propone adelantar la edad de separación del alumnado en itinerarios (se utilizan las viejas teorías de que no todo el mundo

tiene la misma capacidad y por lo tanto es una utopía pretender que la inmensa mayoría de jóvenes alcance una titulación secundaria) y poner en práctica medidas que han sido rechazadas en países vecinos.

Este es el caso de Alemania, que aparece en muchas encuestas internacionales en puestos de cola. Durante la tramitación de la LOCE, el gobierno de José María Aznar ponía como ejemplo para defender la existencia de una segregación precoz entre el alumnado de secundaria, la experiencia alemana.

En Alemania, la existencia de una triple red de secundaria (Hauptschule, Realschule y Gymnasium) fuertemente basada en orígenes sociales del alumnado se ha mostrado como un fracaso estrepitoso que el gobierno alemán pretende modificar para no agravar su situación.

Los tests internacionales, (PISA, UNESCO…), que muchas veces son utilizados por los distintos gobiernos para justificar sus propios intereses, esconden, a pesar de los defectos técnicos que presentan, realidades escolares como esta. Lo que parece paradójico es que tras el fracaso de Alemania en esa vía, otros países persistan en la misma política.

Mención aparte merece un país como Bélgica, farolillo rojo en muchos de esos estudios internacionales. La existencia de un semimercado escolar, con la presencia abrumadora de la enseñanza confesional subvencionada por el estado, como recoge la constitución de ese joven país, parece determinante a la hora de analizar, como dice Nico Hirtt en su informe, la catástrofe escolar belga.

Como podemos ver, el análisis de lo que ocurre en Europa es coincidente, pero aún no ha sido posible articular una respuesta conjunta de quienes defendemos la escuela pública y luchamos en contra de su conversión en una mercancía más.

En el Foro Mundial de Educación, en julio de 2004 en Porto Alegre, se presentó una Plataforma Mundial de Luchas que pretende recoger las principales reivindicaciones y preparar una agenda planetaria de movilizaciones en contra de la privatización de los sistemas educativos.

La organización de una Jornada Europea de Lucha en Defensa de la Educación Pública, propuesta reiteradamente en el FSE es un reto que posiblemente empiece a ver la luz en el año 2005. Sería un paso fundamental para articular las luchas que en cada estado se están desarrollando actualmente.

EL AGCS y el futuro de la educación

Hemos visto cómo en los distintos países europeos se está produciendo una tendencia que favorece la mercantilización de la educación, es decir, la consideración de la educación como algo que se puede comprar y vender, y cómo se insta a las escuelas a adoptar modelos de gestión empresariales. Además, se promueve la existencia de partenariados con empresas o la búsqueda de patrocinadores privados para garantizar el funcionamiento de las escuelas.

El marco legislativo que podría otorgar un estatus de legitimidad a esas prácticas es el AGCS, cuya finalidad es la "de establecer un marco normativo internacional para el comercio de servicios, contribuyendo así a su expansión progresiva". Para hacer esto posible, , los países miembros de la Organización Mundial del Comercio deberían liberalizar sus mercados, es decir, facilitar desde el punto de vista legal, la eliminación de todo tipo de barreras que pudieran poner en peligro la venta de "servicios" como la educación. Incluso reglamentaciones laborales que protegen el estatus por ejemplo del profesorado pueden llegar a ser modificadas para defender la posibilidad de que empresas transnacionales se conviertan en proveedores de ese servicio.

Hasta ahora, la educación no se consideraba un bien susceptible de ser comprado y vendido. Pero las nuevas tendencias que ya hemos apuntado van en otra dirección. Esto se debe a la considerable parte que los servicios están adquiriendo en la economía mundial (en torno al 50% del PIB mundial). Se trata de que derechos básicos como la educación, la sanidad o el agua, pasen y puedan ser objeto de compra y venta.

La situación en el Estado Español

En el mes de junio, el nuevo gobierno paralizó algunos de los peores aspectos de la LOCE, impuesta junto con la Ley de FP y las cualificaciones y la LOU por parte del anterior gobierno de José María Aznar. Ese era el marco legislativo a través del cuál se pretendía en el Estado Español aplicar las medidas acordadas en Lisboa en el año 2000. El PSOE, tras ganar las elecciones en marzo de 2004, prometió abrir un debate sobre la educación. Curiosamente, en estos momentos muchas organizaciones reclaman un pacto escolar para acabar con las continuas reformas, incluso quienes como el PP hace poco imponían el actual marco legislativo sin ningún consenso y en contra de la mayoría de la comunidad educativa.

Antes de las elecciones, el PSOE y los demás partidos de la oposición, junto con AMPAS y sindicatos de profesorado y estudiantes, exigieron reiteradamente la derogación del marco legislativo educativo. Pero ahora, las propuestas de reforma del sistema recientemente presentadas no responden a las expectativas levantadas por el PSOE cuando rechazaba categóricamente las tres leyes.

Se debería aprovechar esta oportunidad para construir un sistema educativo verdaderamente democrático, igualitario, laico, donde la diversidad sea considerada como una riqueza que hay que cuidar, como plantea la Confederación de STEs-i junto a otras fuerzas que defienden la prioridad de la escuela pública.

Pero la aplicación de los objetivos marcados por la Unión europea, como se puso de manifiesto en el Seminario Internacional organizado por el MEC, nos indica que a pesar de haber paralizado algunos de los aspectos de la LOCE, otros podrían seguir adelante: el mantenimiento del sistema de conciertos con centros privados en los niveles no obligatorios, la falta de compromiso explícito para dotar de personal y recursos a todos los centros o para reducir el número de alumnos/as que tiene que atender cada enseñante, la consagración de un sistema de designación de directores/as que rompe con la tradición democrática en nuestros centros, el mantenimiento de la asignatura de religión y de su alternativa…

Pero ahora, las propuestas de reforma del sistema recientemente presentadas no responden a las expectativas levantadas por el PSOE cuando rechazaba categóricamente las tres leyes.

De hecho, muchas Comunidades Autónomas, con gobiernos de diferente signo, están aplicando políticas que van en la línea tan bien definida por Silvio Berlusconi: las tres ien italiano: informática, inglés, empresa.

Estas son las prioridades que el mercado demanda, para fabricar una mano de obra flexible, para que el trabajador o trabajadora sea empleable y por lo tanto esté dispuesto a cambiar de empleo cuantas veces sea necesario. La "formación a lo largo de toda la vida" no se refiere al derecho a aprender para todas las personas, sino a la obligación de formarse durante su tiempo libre para adaptarse a las nuevas exigencias empresariales. Por eso ya no es necesario que nuestros jóvenes adquieran una sólida formación y unos conocimientos que les permitan comprender y transformar el mundo en el que vivimos.

Las propuestas "estrella" de la reforma que propone el PSOE actualmente –estamos a la espera

de conocer el nuevo articulado de la Ley– se refieren a los objetivos marcados para 2010 por la Unión europea. Pero las inversiones en idiomas o en Nuevas Tecnologías no pueden hacerse dejando de lado otros objetivos prioritarios: garantizar una red pública de calidad que atienda a toda la población escolar independientemente de su lugar de residencia o de su situación social.

En vez de cuestionar la situación de dualización creciente del sistema educativo, en ningún momento se pone en tela de juicio la existencia de dos redes educativas: ni siquiera se llega a proponer medida alguna que frene el proceso, agudizado hasta extremos increíbles en algunas ciudades o comunidades autónomas (en Barcelona, el 60 por cierto del alumnado hasta los 18 años estudia en colegios concertados; en Euskadi, el porcentaje supera ya el 50%). Por lo tanto, la prioridad de la enseñanza pública que el actual presidente del gobierno reivindicó, se queda, en el documento presentado por el MEC, en una declaración de intenciones.

Es imprescindible también en nuestro país, una movilización social en torno a la defensa de una escuela pública, laica, democrática, financiada a través de una Ley específica que garantice los medios para acabar con el fracaso escolar. La situación de definanciación que sufre la enseñanza pública en el Estado Español, debe acabarse al finalizar esta legislatura. Incrementar el gasto hasta un 7% es imprescindible para recuperar el retraso histórico que venimos arrastrando. Es necesario que nuestro gobierno intente luchar contra la mercantilización de la enseñanza. Declaraciones como las realizadas por los ministros de Educación brasileño y argentino y por los sindicatos CNTE y CTERA recientemente donde se oponían a la liberalización del comercio de servicios educativos y a la inclusión de la educación en el ALCA, pueden mostrar la vía. Es aún posible oponerse a las políticas neoliberales, también en Europa. Eso es lo que debemos exigir a nuestro gobierno: convertir al sistema educativo público en el garante de una sociedad más justa para todos y todas.

Referencias

HIRTT, N. (2003) *Los Nuevos Amos de la Escuela. El negocio de la Enseñanza.* Minor Network.

APED: Appel pour une école démocratique. http://www.ecoledemocratique.org/ sitio web con exhaustiva documentación.

HATCHER, R. *State schooling, private profit* (st 70) http://www.socialist-teacher.org/dossiers.asp

BERNARD REGAN, *Not for Sale,* folleto STA (Socialist Teachers Alliance, UK)

ANTONI VERGES, *La educación pública ante el comercio de servicios educativos.* El caso de la OMC y del Acuerdo General de Comercio de Servicios, de próxima publicación.

Diario Clarín: *Argentina y Brasil firmaron un inédito acuerdo en educación.* Los ministros del área y los gremios docentes definen a la educación como un derecho social. http://old.clarin.com/diario/2004/11/10/sociedad/s-03201.htm.

Agenda Mundial de Luchas (Foro Mundial de Educación, Porto Alegre julio 2004). http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/up_arquivo//Carta%20Espanhol%202004.doc

Inmigración y sistema educativo

Ignacio Fernández de Castro
Escritor e investigador en Sociología de la Educación

Pertenecer al género humano implica una sociedad educada en libertad, armónica y solidaria que está formada por miembros activos (recién llegados y quienes los reciben) sujetos de sus propias vidas.

En la sucesión de los hechos, antes de que en un país se produzca el *encuentro* entre la inmigración y el sistema educativo de la sociedad receptora se ha producido la *incidencia* de la inmigración en el proceso de reproducción de esa sociedad. En España la avalancha inmigratoria no ha sido previsoramente anticipada por una política inmigratoria donde el sistema educativo tuviera una función receptora y por ello, en el movimiento secuencial completo, se aprecia que en el *encuentro* el sistema educativo del país receptor se organiza frente a la presencia de la inmigración como *respuesta* institucional precipitada de la sociedad receptora ante la sorpresa de la anterior *incidencia* de la inmigración en el proceso de su reproducción.

El sistema de enseñanza público, básico, general y obligatorio aparece en los estados europeos como un mecanismo social de la Razón frente a la Fe destinado a romper el proceso social de la reproducción del padre en los hijos, tal como se realiza en la familia patriarcal, al introducir en la reproducción social un elemento nuevo, la instrucción pública obligatoria de las nuevas generaciones, decisivo en el proceso de movilidad y de progreso social y capaz de acabar con el inmovilismo que imponían los privilegios hereditarios de los nobles, de la Iglesia y de los monarcas absolutos y también de los padres, que instrumentalizaban la familia patriarcal a favor de la permanencia de la estructura estamental vigente que les favorecía.

La burguesía, que controló en el campo político el cambio revolucionario en el que se impone el sistema de instrucción pública como instrumento destinado a terminar con la perpetuación por herencia del poder político de aquellos que lo recibieron por 'la gracia de Dios', en el campo jurídico impone la propiedad privada. Por una parte, libera a esta propiedad de la carga medieval que suponía para quienes la detentaban la protección a los súbditos y siervos a cambio de su sumisión y de despojo; por otra, otorga a los propietarios privados la libre disposición sobre lo apropiado, incluida su transmisión por herencia.

De esta forma la ruptura progresista que supuso el sistema de enseñanza público y la igualdad de oportunidades para todos frente al privilegio hereditario en los campos político y familiar se recorta en el campo económico, ya que el privilegio que otorga a los propietarios privados de disponer libremente de sus propiedades les permite tanto la activación de su riqueza excedente (la que excede de la que precisan para la satisfacción de sus necesidades) para que puedan invertirla como capital industrial, cómo la transmisión del capital a sus herederos, así como concertar alianzas para acrecentar ese poder mediante la concentración de capitales.

La ruptura progresista que supuso el sistema de enseñanza público y la igualdad de oportunidades para todos frente al privilegio hereditario en los campos político y familiar se recorta en el campo económico.

Esa ampliación de la riqueza, resultado en el campo económico de la revolución burguesa como premio a la burguesía por la conversión en capital industrial de sus excedentes, se distribuye, pese a la igualdad de oportunidades que el sistema de enseñanza puso en movimiento, de forma desigual: en el campo económico ajustada a los acuerdos, uniones y fusiones que presiden la circulación ampliada de ese capital y, en el campo individual, ajustada a los resultados desiguales en que se resuelve el esfuerzo empleado por cada uno en la carrera curricular educativa y la meritocracia que desencadena.

Sin embargo, el sistema de enseñanza público con el que termina encontrándose la inmigración ha hecho avanzar a la sociedad receptora. Su función social ha sido progresista en la reproducción social e importante en el campo de la familia y en la transmisión del poder público y en el campo de la educación ha promovido una relativa igualdad de oportunidades de la población escolar en la formación básica y general, lo que, desde luego, no es poco, aunque no suficiente como para afirmar que el patriarcado y muchos de los privilegios que trasmite y perpetua la propiedad privada hayan desaparecido en la sociedad receptora y tampoco bastante como para impedir que los intereses del Estado en tanto soberano de un territorio que administra para beneficio de los miembros de la sociedad organizada por ese estado no se sitúen frente a los intereses de los inmigrantes que pretenden establecerse en ese territorio.

En la reflexión sobre el *encuentro* de la inmigración con el Sistema Educativo Público conviene recordar:

Primero, que en nuestro país, cuando la burguesía lo revoluciona, la riqueza, en su mayor parte, no estaba en las manos activas de una burguesía, sino en los manos que ésta llamaba 'muertas'. Yacía en yermos, cotos de caza, capellanías y bienes comunales, donde se confundían los patrimonios privados de los reyes, de los nobles, de los señores, de las congregaciones religiosas y de la iglesia secular, con los bienes públicos cuya administración que todos ellos tenían encomendada, y en los túmulos se concentraban los exce-

dentes. La mayor parte de la riqueza permanecía inactiva, enterrada y sumergida.

Segundo, que en una medida muy significativa la riqueza acumulada y detentada por las 'manos muertas' históricamente no procedía de su trabajo sino:

- de la despiadada expoliación que durante siglos a cambio de ser protegidos pagaron los siervos y los vasallos a los señores,
- del botín y el pillaje que acompañaron a las invasiones, a los descubrimientos y a las guerras,
- de la trata de 'negros' y de su explotación como esclavos en América.
- y del resultado de los chantajes celestiales que quienes poseían las llaves del paraíso ejercieron sobre quienes aspiraban a disfrutarlo sin merecerlo.

Tercero, que en España, las leyes desamortizadoras 'blanquearon' la riqueza 'sumergida' de las manos muertas al otorgarles la condición de propiedad privada en manos de la burguesía legitimada por su compra, y cómo precio en dinero 'limpio' recibido por los expropiados de los compradores burgueses.

Cuarto, en la geografía social, los puntos cardinales por los que se guían las migraciones humanas se han desplazado: España ha dejado de ser 'Sur' para alcanzar la posición de 'Norte', sus gentes ya no emigran y desde el 'Este', el 'Oeste' y 'Sur' llegan por centenares de millares los inmigrantes.

España ha dejado de ser 'Sur' para alcanzar la posición de 'Norte', sus gentes ya no emigran y desde el 'Este', el 'Oeste' y 'Sur' llegan por centenares de millares los inmigrantes.

Los acontecimientos que recordamos son hoy enormes sacos que contienen la memoria histórica de las gentes que hoy se *encuentran*, los llevan como culturas propias incorporados a sus comportamientos, a sus reacciones, a sus miedos, a sus sueños:

- quienes vienen los traen en las pateras, en los camiones que los transportan confundidos con las mercancías entre las que se esconden y bajo la etiqueta de 'turistas' de los pasaportes que presentan a la policía en los aeropuertos donde desembarcan;
- quienes los recibimos, los llevamos en nuestros recelos, en nuestro estúpido orgullo y, además, está escrito, negro sobre blanco, en las leyes y reglamentos que regulan el destino de los inmigrantes y en los 'papeles' por los que se afanan desesperados la casi totalidad de los que alcanzan a poner el pie en tierra española, 'papeles, que pese a su precariedad, se les escatiman.

Hoy, el encuentro de los españoles y de nuestro sistema educativo con los inmigrantes está cargado de Historia, una historia común de los que hoy se encuentran. Una historia donde están secuenciados los encuentros anteriores de los mismos protagonistas, encuentros que incidieron en las diversidades y en las desigualdades que hoy se constatan. Una historia leída y recordada de distinta manera por los que hoy se miran como extraños.

El primer elemento para esta reflexión es el tener en cuenta cómo, a partir de su común pertenencia a la especie humana, la evolución de la especie no sólo ha separado y diversificado a sus miembros, sino que esa evolución está salpicada de incidentes que los ha reagrupado, unido o separado para sobrevivir, para ayudarse y para matarse. Los así agrupados se han asentado en territorios distintos que han considerado como propios frente a los otros grupos, por intereses comunes se han hecho amigos, o por interés opuestos enemigos, sus culturas se han diversificado, unos han enriquecido a costa

del empobrecimiento de otros y las desigualdades han acompañado a la diversificación. El encuentro y la relación sobre la que aquí se reflexiona es una secuencia más de esa larga y tantas veces conflictiva historia de la especie humana, de su diversificación acompañada por el beneficio y el daño de los que diversifican y de su progreso evolutivo.

El segundo punto, es que esta reflexión se hace desde el movimiento de humanización, un movimiento que tiene como objetivo el que todos los miembros de la especie lleguen a alcanzar por su desarrollo la condición de sujetos de sus propias vidas y de miembros iguales, activos y plenos de los colectivos en los que participen.

El movimiento de humanización es un movimiento que tiene como objetivo el que todos los miembros de la especie lleguen a alcanzar por su desarrollo la condición de sujetos de sus propias vidas y de miembros iguales, activos y plenos de los colectivos en los que participen.

Esa pertenencia al movimiento de humanización implica:

- Que el referente para significar aquello sobre lo que se reflexiona es la utopía de una sociedad armónica y solidaria movida por el objetivo de que todos sus miembros, incluidos los recién llegados y quienes los reciben, tengan la condición activa de personas sujetos de sus propias vidas y de los grupos humanos y de la sociedad en los que se encuentran incluidos;

- Que los proyectos y propuestas que se sugieran como objetivos para ir transformando la situación actual en el sentido que marca la evolución progresiva de la humanidad hacia el cumplimiento de sus objetivos utópicos han de tener la condición de poder ser realizados como un paso que la acerque a la utopía hasta lograr que ésta deje de serlo al hacerse posible.

El cambio rápido que se produce en España, coincidente con el final del siglo XX y los primeros años de este siglo, que pasa de ser un país de emigración a un país receptor de inmigración, explica, pero no justifica, que todavía no tenga una política migratoria estructurada y coherente con sus necesidades demográficas y económicas, no justifica que en estos últimos años se hayan sucedido las leyes de extranjería y sus correspondientes reformas, que, pese a los esfuerzos del Estado receptor de controlar los desplazamientos de los inmigrantes desde sus países de origen, éstos sigan llegando por vías incontroladas y clandestinas y que, desbordados todos los canales de regularización y de expulsión, se acumulen los inmigrantes sin papeles, se formen bolsas de inmigrantes con trabajo sumergido, se utilicen infraviviendas para cobijarles y aparezcan en la población receptora fobias, actitudes y comportamientos racistas y en la población inmigrante comportamientos mafiosos y delictivos.

También explica, pero tampoco justifica, que el Sistema Educativo Público, cogido por sorpresa por la rapidez del cambio, improvise y haga lo que pueda para resolver el problema de satisfacer las necesidades educativas básicas de la población inmigrante y las que precisa la población receptora para su acogida, por entender que su condición común de personas, seres humanos, y su situación de estar todos, quines llegan y quienes los reciben, en este país, otorga a todos los mismos derechos, salvando tanto las dificultades burocráticas (la falta de 'papeles') a los inmigrantes, como las dificultades que ocasionan los profesores la falta de materiales pedagógicos, la falta de una reglamentación adecuada en las ofertas educativas a esas personas y de formación especializada a los enseñantes que en el Sistema Educativo Público tienen encomendado esta nueva función educativa.

En la etapa educativa básica obligatoria, los centro públicos acogen a los hijos de los inmigrantes y tratan de aplicar, no sin dificultades sobre todo en los centros donde la proporción de escolares inmigrantes es importante, a cada uno de los miembros de la población escolarizada incluidos los inmigrantes los principios educativos de la igualdad de oportunidades, aunque todavía son muchas las medidas y los recursos económicos que el sistema no tiene pero que tendría que tener para poder solucionar algunos de los problemas que se han planteado en esta enseñanza por la llegada masiva de inmigrantes en las edades de la enseñanza obligatoria

Sin embargo, en el Sistema de Enseñanza para Personas Adultas es donde los problemas educativos que plantea una población inmigrante adulta aparecen en términos ciertamente alarmantes, Una enseñanza en la que siguen sin reglarse las ofertas educativas específicas para la población inmigrante y lo que se hace, bien o mal, queda en manos de la buena disposición de los centros y de sus equipos de enseñanzas.

Los problemas y las carencias en la relación entre la inmigración y el Sistema de Enseñanza Público no podrán ni siquiera plantearse adecuadamente mientras no se resuelvan en una política inmigratoria los cauces y los medios de llegada de los inmigrantes y los que plantea su recepción y acogida, tales como los de su hábitat, sus 'papeles' de paso de fronteras, permisos de residencia y de trabajo y todo ello dentro de un proceso progresivo de reconocimiento de la condición de personas de los que llegan y de que su recepción no puede ser la de convertirles forzosamente en clandestinos perseguidos para ser expulsados o, en el mejor de los casos, aceptados como ciudadanos de segunda.

En la polémica teorización sobre el encuentro de distintas culturas que se producen como consecuencia de las corrientes migratorias, la integración, el respeto, la interculturalidad ghetto, la cárcel y la expulsión se abre paso la compleja problemática que lo 'diverso' y lo 'distintito' parece oponer al necesario y paralelo avance de la 'igualdad'.

Hoy, en ese laberinto se trata de llegar a un acuerdo sobre lo que no se quiere: la 'exclusión' de él distinto y de lo distinto. En esta reflexión se trata de la aplicación de ese término conceptual a las diferencias de las culturas que los inmigrantes aportan al país de recepción, a su inevitable encuentro con la cultura de éste, para abordar el contenido de las ofertas educativas para inmigrantes.

El término indica que nada ni nadie puede ser excluido por su 'diversidad' y que nada ni nadie puede ser discriminado porque es 'distinto'. Una precisión más, quizá necesaria, a la no discriminación que ya admiten las constituciones de los países democráticos entre los que se encuentra el nuestro. Sin embargo, en castellano al menos, su formulación en positivo como 'inclusión' induce, pienso, a confusión porque se refiere a los que ya están excluidos de algo y lo que reclama es incluirlos en algo que es distinto a ellos por su diversi-

dad sin precisar en qué se les incluye, el cómo y el para qué de la inclusión que se reclama.

Así por ejemplo la lucha contra la discriminación de las mujeres por los hombres no supone que se reivindique que se les incluya en el subgrupo masculino de la especie humana, sino que no se les excluya total o parcialmente de la especie humana en la que, al igual que los hombres, están incluidas.

Del mismo modo cuando se trata de abordar el conflicto entre culturas que se manifiesta en el *encuentro* sobre el que esta reflexión trabaja, el término 'inclusión' sin aclarar en qué o dónde hay que incluir las culturas de los inmigrantes, ni el cómo incluirlas, ni el para qué se pretende incluirlas, induce a la confusión de que se trata de incluir las culturas que se reciben en la cultura receptora, cuando lo que pienso ensaya decir es que esas culturas impresas en los comportamientos, en las motivaciones, en los deseos, esperanzas y temores de los inmigrantes y que con otras muchas otras cosas conforman su condición de diferentes a los españoles que les reciben, no tienen que ser excluidas del grupo que los españoles y inmigrantes, por el hecho mismo de la inmigración, han conformado con su encuentro y lo que expresa la 'inclusión' es que de ese nuevo grupo no pueden ser excluidos los inmigrantes por razón de su diversidad o por sólo hecho de que tengan otras culturas, otras maneras de ser y comportarse diferentes.

Pienso que hay que aclarar que el grupo en el que y desde el que teóricamente se reclama la 'inclusión' es el *nuevo grupo* que siempre conforman las partes diversas concurrentes en toda situación compleja que se forma en los encuentros entre diversidades, para expresar que de tal grupo no pueda excluirse o discriminarse alguna de ellas, ni tampoco, desde luego, los problemas que con su inclusión aportan los grupos que forman el *nuevo*. Se trata de producir en la 'realidad' lo que se expresa en su representación simbólica con el plural de la primera persona del sujeto: nosotros, un plural de 'sujetos' que sin exclusiones realizan una acción, aquella a la que el verbo se refiere.

En las complejas relaciones que en la realidad se establecen sobre los conceptos y discursos que presiden la 'igualdad' y la 'diversidad', términos conceptuales que protagonizan el antagonismo radical entre sus exageraciones: el colectivismo y el individualismo, se puede formular el paradigma que distingue y significa operativamente dos procesos en la evolución de las sociedades:

La diversificación de los alumnos en el Sistema de Enseñanza teóricamente es un objetivo de primer orden a conseguir, aunque en la práctica y desgraciadamente el sistema confunde la diversidad con la desigualdad y a la desigualdad con la diversidad

- La *diversificación* desde lo mismo originario, un proceso de expansión basado en la complejidad, un proceso de vida expansivo y de progreso que se basa en el aprecio a la diversidad y la consecuente no exclusión de lo diverso, la permanencia (inclusión) de todas las diversidades aparecidas resultado de la complejización y de todas ellas en sus sucesivos encuentros.

- La *discriminación* de lo diverso, un proceso destructivo y simplificador que preconiza la selección competitiva para la formación de las élites y la discriminación de toda diversidad distinta a la dominante como mecanismo para su sometimiento, para su explotación, para su marginación y en definitiva para su exclusión. Se trata de una valoración arbitraria que acompaña a la diversifación como mecanismo simplificador de la acción conservadora de la desigualdad de aquellos a quienes la desigualdad producida favorece.

Aplicando este paradigma al Sistema de Enseñanza se comprende que la 'igualdad de oportunidades' que admite como uno de sus principios rectores es una medida correctora de la 'desigualdad' de resultados entre los alumnos aplicando como criterio evaluativo la medición en los alumnos de un factor compuesto (el esfuerzo, la memoria, la atención, ...) en el que incide despiadadamente, pese a la igualdad de oportunidades, la desigualdad social resultado de un largo proceso de *discriminación* de lo diverso que no se corrige.

Sin embargo, la *diversificación* de los alumnos en el Sistema de Enseñanza teóricamente es un objetivo de primer orden a conseguir, aunque en la práctica y desgraciadamente el sistema confunde la diversidad con la desigualdad y a la desigualdad con la diversidad y así a los alumnos superdotados y a los alumnos que sufren ciertas incapacidades intelectuales, se les considera 'diversos' aunque quizá se trate de una desigualdad o diferencia en el nivel de presencia de un solo factor de su común complejidad. Esta falta de precisión en los conceptos hace que no se programen medidas que desarrollen la diversidad de cada persona, aquello que le convierte en un ser único en un grupo, donde, por otra parte, ha desaparecido la desigualdad discriminatoria de lo diverso.

En la relación entre la inmigración y el sistema educativo se ha conformado un nuevo grupo de escolares, grupo donde las discriminaciones y las diversidades se han multiplicado y también las dificultades para alcanzar el doble objetivo de hacer desaparecer las discriminaciones y multiplicar y favorecer las diversidades. La aplicación del paradigma se hace necesaria, ya que en el nuevo grupo escolar están presentes tanto la diversidad (que hay que desarrollar) como la discriminación (que hay que hacer desaparecer), por lo que al lado de la 'inclusión' de la diversidad y aún su desarrollo, aparece la necesidad de enfrentarse con medidas que hagan desaparecer la discriminación de la diversidad y conseguir así que en el nuevo grupo que conforman la ya compleja, diversa y desigual población española y las complejas, diversas y desiguales poblaciones inmigrantes que en él se incluyen, se consiga el objetivo de la igualdad de lo diverso.

En los dos puntos del Sistema de Enseñanza:

- En el Sistema Educativo Público reglado para enfrentarse con el proceso de reproducción social en los niveles infantil, primario y secundario básico obligatorio, secundario postobligatorio, profesional y superior.

- En el Sistema de Educación para Personas Adultas también público, en parte reglado por su condición de segunda oportunidad y en parte no reglado o no todavía reglado, la presencia de la población inmigrante conforma una nueva población escolarizada con nuevas y añadidas diversidades y discriminaciones que exigen medidas de inclusión de lo diverso y desaparición de la desigualdad producida por la discriminación social que padecen.

Quizá el Sistema Educativo está aprisionado y a la espera de que se consolide una política inmigratoria europea todavía inexistente que termine con una situación provisional que en estos momentos incide en la conformación de discriminaciones y desigualdades básicas como las que se producen por la carencia de papeles y la situación de clandestinidad, el desempleo o el trabajo sumergido y precario, la falta de viviendas, que afectan a una parte de la inmigración, discriminaciones que desde el Sistema Educativa no se pueden erradicar, pero aún siendo esto así y quizá porque esto es así, estamos en el tiempo de la significación de la realidad, del diálogo y la reflexión de la producción de los proyectos para los cambios y es ahí donde se sitúa esta reflexión que trata de plantear los problemas para tratar de que entre todos podamos resolverlos.

Acerca del llamado Reglamento de la Ley Penal del Menor que esta democracia reglamenta

Patricia Fernández * y Gonzalo Romero **

"El infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquel que existe ya aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar y darle espacio."
Italo Calvino. Las ciudades invisibles.

El "lenguaje" del Reglamento

Cuando hablamos de chavales -del mismo modo que cuando hablamos con ellos-, el lenguaje que utilizamos adquiere una enorme importancia, no sólo por la sorprendente capacidad que tienen los chicos para captar los más inverosímiles matices de cada conversación, sino porque con él ponemos de manifiesto nuestra honradez y voluntad de comunicación y entendimiento con ellos. Poner palabras -y expresarlas en alta voz- a los pensamientos y a los sentimientos compartidos es algo tan intrínsecamente humano, que nos es inevitable explicitar esto para aclarar el objeto de nuestra reflexión.

Desde esta óptica, que nos exige comprender que los chicos no son sólo destinatarios de algo, sino sujetos partícipes de cualquier proceso social, planteamos un acercamiento a la legislación de menores.

Para la ley, nuestros chavales no son chavales, no son niños o niñas, son *menores*. No están en riesgo, son de *reforma* -susceptibles de ser reformados por tanto- no sufren penas, sino *medidas*, no se les encarcela, se les *interna*, no tienen causas

sino *expedientes*, no se les interroga, se les *explora*, no van a la cárcel sino a un *centro educativo*, no sufren aislamiento sino *separación de grupo*, y en la última de las ironías del sistema punitivo, cuando son golpeados y vejados no sufren tortura, sino *rigor innecesario.*

Centros de internamiento, reformatorios, centros educativos en régimen cerrado, centros de reforma... son algunos de los términos creados para definir lo que no son más que cárceles para niños y jóvenes. En la pretensión de evitar la violencia que nos supone pensar en las prisiones para niños, se ha ido creando una realidad paralela que esconde la misma violencia e injusticia estructural que las prisiones, bajo este lenguaje encubridor y mentiroso. Lenguaje justificativo de represiones, alejado de la necesaria comprensión educativa que, lejos de estudiar las vidas maltrechas, rotas, o simplemente asociales, apuntalan el control social represivo hacia los menores, incidiendo las más de las veces sobre un sólo aspecto de la compleja problemática social que constituye el hecho delictivo, castigándolo con dureza. El Reglamento que ahora analizamos desconecta dramáticamente el problema personal -y por ende, social- del menor y las grandes cuestiones generales y los conflictos que se dan en el seno de muestra sociedad.

En la pretensión de evitar la violencia que nos supone pensar en las prisiones para niños, se ha ido creando una realidad paralela que esconde la misma violencia e injusticia estructural que las prisiones.

La aprobación, publicación y la previsible puesta en marcha del Reglamento ha puesto de manifiesto la evidente contradicción (o hipocresía) de una norma que copia casi textualmente el Reglamento Penitenciario después de crear todo un lenguaje específico para la legislación penal de menores. Lo que implica que la vida de los menores presos se rige por las mismas normas que las del adulto preso, lo llamen como lo llamen.

Esta realidad que aquí se describe no es gratuita, sino que viene propiciada por las dificultades intrínsecas que supone el conciliar la educación y los procesos personales con la disciplina jurídica y los procedimientos judiciales. Los legisladores son sabedores que una inmensa mayoría de los chavales que delinquen perciben precozmente lo que se llama "la presión anómica", es decir, las diferencias entre sus posibilidades y lo que se le propone como adaptación, abriéndose en ellos y ellas un abismo entre la sensación de exclusión de no pertenencia al grupo que domina, que decide y sobre todo, que posee. El efecto supervivencia, basado en "la primariedad", aferrándose a modelos de socialización en los que sientan que no están fracasando e intuyan que tienen un lugar en el mundo, es un factor que el Reglamento parece obviar con inusitada obstinación. Lo que se está apuntando en el Reglamento es el control social del delito del menor como parte destacada del control social general cuya finalidad no puede ser otra que la conformidad social externa con el sistema social imperante y por tanto, con las reglas del juego de dicho sistema. La externalización de la asocialidad será reprimida con violencia si es preciso. La violencia de los Centros hacia donde se destinan a estos chavales, está siendo ahora legalizada por la maquinaria de la Administración Estatal.

El periplo de la ley

La Ley de Responsabilidad Penal de los Menores crea un procedimiento penal, paralelo pero no idéntico al de adultos previsto en la Ley de Enjuiciamiento Criminal (de hecho son múltiples las remisiones a este texto en la Ley): como menores, por lo tanto más débiles, vulnerables y sujetos en formación, establece un procedimiento judicial flexible para tratar de acompasar el procedimiento a las circunstancias del menor; como derecho penal, no lo olvidemos, el más cruel y violento de los derechos, establece unas normas, unas garantías jurídicas y judiciales, unos principios,

como el de la seguridad jurídica, el de la presunción de inocencia o el derecho a no declararse culpable.

El resultado concluyente, una legislación compleja, difícil de aplicar y sometida a la eficacia de su cumplimiento. El conformismo social con que ha contado la publicación del Reglament[1] -a tenor de las nulas movilizaciones sociales y el silencio de muchos intelectuales al respecto, junto con el papel atizador de personajes con tirón mediático que alientan la dureza de las medidas represivas- es directamente proporcional al forzamiento de la razón de ser de la maquinaria represiva. En palabras de Gerardo López[2], "una especie de condicionamiento persuasivo violento para lograr a toda costa esa conformidad externa". El sistema no pretende un cambio o transformación del sujeto transgresor. Lo único que está pidiendo es que sea hábil para conformarse. Y quien no ha aprendido las reglas del juego social, se le "reforzará para que lo haga". Y si el refuerzo necesita violencia, hágase, legalícese.

El conformismo social con que ha contado la publicación del Reglamento es directamente proporcional al forzamiento de la razón de ser de la maquinaria represiva.

En los tres años de aplicación de la Ley del Menor, la delincuencia juvenil ha sido la bandera de la inseguridad ciudadana, la Ley del Menor ha sido considerada culpable o al menos la causa de todos los delitos presuntamente cometidos por menores de dieciocho años como si los chavales que corren por las calles leyeran el Código Penal justo antes de cada fechoría.

En este tiempo, los Centros de Internamiento Judicial de Menores se han multiplicado por cuatro sólo en la Comunidad de Madrid. El número y la duración de los internamientos también ha crecido, como palpable y obstinada demostración de que la institución carcelaria actúa para la conformación social por medio de la clasificación y la disciplina, aumentando, si es preciso el número de cárceles o centros de internamiento, como es el caso.

No sólo los internamientos: libertades vigiladas, prestaciones en beneficio de la comunidad, centros de día... todo el catálogo de medidas *educativas* para la atención de los menores infractores.

La ley del Menor es en sí misma un texto legal incompleto que remite aspectos importantísimos de la regulación a la aprobación de un reglamento que debía salir en el plazo de seis meses (luego tardaría tres años y medio).

Esta tardanza en la aprobación del Reglamento dejó en manos de las Comunidades Autónomas y de los centros aspectos tan importantes de la vida de los centros como: las visitas de los familiares, los permisos, el modo de ejercer los derechos legalmente reconocidos, o el régimen disciplinario.

La arbitrariedad a que se han visto sometidos los menores privados de libertad en España durante esto tres años y medio podemos describirla y hasta relatarla a través del acompañamiento que hemos realizado a estos chavales. Nos brotan muchos de sus nombres y no pocas situaciones que se han ido viviendo en los centros. Pero sin duda el dato que mejor refleja este trato es la existencia de una veintena de denuncias por malos tratos y abusos en los centros: Monteledo en Ourense, Zambrana en Valladolid, Renasco y el Pinar, en Madrid, San Miguel en Granada, La Marchenilla en Jaen, Nivaria, Galdar y la Montañeta en Canarias, Los Alcores en Sevilla, Pi i Gros en Burjasot.

Bajo este panorama se aprueba el Reglamento de la Ley del Menor, cuya definitiva redacción es fruto de las tensiones entre quienes veían en él una oportunidad para endurecer la ley (los políti-

cos), quienes querían legitimar el modo y manera de gestionar los centros (Comunidad Autónomas) y los que necesitaban que el Reglamento unificara criterios y diese pautas de actuación ante la falta de concreción de la ley (Jueces y fiscales).

El resultado: un Reglamento parcial que deja algunos aspectos sin regular, y que antepone intereses administrativos al tan nombrado principio del interés superior del menor, por ejemplo cuando en su artículo 35 contempla que "el menor podrá ser trasladado a un centro de una Comunidad Autónoma diferente al del Juzgado de Menores que haya dictado la resolución de internamiento, previa autorización de este, cuando la entidad pública competente, **por razones temporales de plena ocupación de sus centros o *por otras causas*** carezca de plaza disponible adecuada al régimen o al tipo de internamiento impuesto".

Un Reglamento que realiza injerencias inadmisibles en aspectos cuya regulación corresponde a Ley Orgánica - ilegal por lo tanto-, que vulnera derechos de los menores- ilegal e inconstitucional-, que dota de mayor seguridad jurídica al régimen disciplinario a que se ven sometidos los menores, y que hace avances en las soluciones extrajudiciales.

Por entre las tripas del Reglamento

Ante tales contradicciones legales en el sistema penal, el Reglamento parece recurrir a la vieja función legitimadora de la ideología. Ésta es la fachada que hace aparecer como aceptable lo que de otro modo sería un ejercicio inaceptable del poder.[3]

Hacemos ahora una inserción en el articulado del propio Reglamento como prueba evidente de lo que estamos denunciando:

Presunción de minoría de edad:

El artículo 2.9 establece una norma que rompe la presunción de minoridad, según la cual en caso de duda debía entenderse que una persona era menor de edad. Con esta norma, cuando se "dude" de la edad de un detenido, debe encomendarse a la jurisdicción de adultos, a quien corresponderá la determinación de la edad del sujeto. Hasta este momento, esta función la venían des-

arrollando las instituciones de protección de menores.

Basta con la existencia de una duda, ni siquiera se exige la existencia de fundadas sospechas de fraude en la edad del presunto menor.

Reconocimiento en rueda:

El artículo 2.10 incardina el reconocimiento en rueda dentro de las "Actuaciones de la Policía Judicial". Gravísimo atentado contra una diligencia que la legislación de adultos configura como una ***diligencia judicial*** que exige la presencia del Juez y para la que la jurisprudencia constitucional ha venido exigiendo exquisitas garantías.

Entendemos que no se trata solo de un error de sistemática jurídica, ya que el artículo permite su realización en sede policial previa autorización del Ministerio Fiscal o del Juez de Menores. La misma L.O.R.P.M. (Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor) encomienda al Juez de Menores la práctica de todas las diligencias restrictivas de derechos, salvo la detención, por lo que debería restringirse, de acuerdo con el citado artículo y con lo previsto en el artículo 369 LECr, (Ley de Enjuiciamiento Criminal) al Juez de Menores la práctica de la diligencia de reconocimiento en rueda.

Plazo de detención:

El Reglamento recoge un plazo máximo de 48 horas para la detención del menor, pero no debe olvidarse que la ley señala un plazo máximo de 24 horas para la detención en sede policial.

Equipos técnicos:

El Reglamento pierde la oportunidad de regular de qué manera se va a hacer efectiva la previsión recogida en el artículo 27.6 que permite a otras entidades públicas o privadas la elaboración de los informes técnicos sobre la situación socio-familiar. Hubiera sido una buena oportunidad para dar cauce a las asociaciones y colectivos que vienen acompañando a los chavales infractores y cuya participación en el proceso está prevista en la ley. Nos tememos que sigue habiendo una diferencia de abismo entre la consideración de chavales peligrosos y chavales en peligro[4] entre unas y otros. En el bien entendido que no todos los colectivos que dicen defender los derechos de los niños y niñas quieren cuestionarse este binomio referenciado. Es por ello que el sistema de las instituciones y sus acólitos del control social del delito y concretamente de los delitos cometidos por chavales es predominantemente represivo. Mucho nos tememos que esto tiene que ver también con la progresiva privatización de la gestión de los Centros de Menores que está llevando a cabo la Administración. En muchas ocasiones hemos denunciado ante quienes nos han querido escuchar cuánta gente declarada "profesional" pulula alrededor de estos chavales, hipotetizando que en muchas ocasiones los Centros de Menores son negocios que necesitan la delincuencia para su rentabilidad. El plusvalor de beneficio es directamente proporcional a los delitos cometidos por la asocialidad de estos chavales.

Soluciones extrajudiciales:

El artículo 5 del Reglamento recoge uno de los aspectos más positivos de la Ley: las soluciones extrajudiciales, como la mediación, la reparación del daño causado, y los trabajos socio-educativos. Sería deseable entonces que tales soluciones fueran reflejo de una apuesta por soluciones reparadoras, no retributivas y contribuyeran a la desjudicialización de los menores, dado que hasta ahora algunos fiscales vienen utilizándolas como meros "atajos" del proceso, movidos por una política de economía procesal.

Colaboración con las entidades públicas competentes en materia de reforma de menores:

El artículo 6, al enumerar los principios para la ejecución de las medidas, establece que las enti-

dades públicas competentes para la ejecución de las medidas, (el organismo de cada Comunidad Autónoma responsable de la ejecución de las mismas) actuará coordinadamente con otras Administraciones eliminando la mención a todo el tejido asociativo que ésta hoy llevando a cabo una parte importante del trabajo educativo en los barrios. Contradicción en sus términos con lo que anunciábamos en el apartado anterior, supuesto que quienes están trabajando educativa y resocializadoramente con los chavales son colectivos que conocen a los chavales, conocen el barrio, el contexto en donde se ha producido el hecho delictivo y por lo tanto, el brazo ejecutor que teje la red social reparadora del daño.

Derechos de los menores durante la ejecución de las medidas:

El artículo 7 señala restricciones al ejercicio de los derechos de acuerdo con la ley, el contenido del fallo condenatorio o "el sentido de la medida impuesta" es un concepto jurídicamente indeterminado que consideramos inadmisible, ya que cualquier restricción de derechos debe estar explícitamente contenida en la ley o en la sentencia que se ejecuta. El carácter predominantemente represivo del Reglamento es, entonces, inoperante para realizar la finalidad que el mismo proclama. Quizás es que el sistema y sus hacedores administrativos entienden que es más cómodo actuar así supuesto que abordar la problemática de forma razonable (las supuestas razones de esta legislación puestas en la mesa del diálogo social) sería arriesgarse, complicarse la vida. Saben que la sociedad prefiere la seguridad a la confianza, base de la prevención.

Competencia para la ejecución de las medidas:

Se encomienda a las Comunidades Autónomas y a las Ciudades de Ceuta y Melilla la competencia para la ejecución de las medidas.

Se echa en falta una referencia a la necesaria vigilancia judicial en la competencia sobre la ejecución, no solo porque sea una garantía inexcusable para los chavales, especialmente los privados de libertad, sino porque es mandato constitucional Corresponde, pues, a los Jueces juzgar y hacer ejecutar lo Juzgado.

Traslado de centro:

El artículo 10 exige que se recabe la autorización del Juez para el traslado del menor a un centro "alejado" del domicilio familiar, y no únicamente para los traslados fuera de la Comunidad Autónoma.

En Comunidades Autónomas como Andalucía o Castilla-León, por su extensión, las insulares- por su condición geográfica, y el País Vasco, por su especial situación socio-política y el conflicto político que se mantiene abierto, sería deseable que los Jueces de Menores utilizaran este artículo para evitar traslados que alejen al menor de su núcleo de referencia, familiar y social, potenciando el desarraigo inherente a todo internamiento.

Traslado de comunidad autónoma:

La Ley del Menor señala en su articulo 46 que el traslado a otro centro distinto al *"más cercano al del domicilio del menor"* solo se podrá justificar en *"el interés del menor de ser alejado de su entorno familiar y social y requerirá en todo caso de la aprobación del Juez de Menores que haya dictado la Sentencia".*

Así mismo, el Reglamento establece como principio inspirador de la ejecución de las medidas *"el interés superior del menor sobre cualquier otro interés concurrente."*

Por lo tanto, es manifiestamente ilegal que el artículo 35 del Reglamento prevea el traslado de un menor a un Centro de otra Comunidad Autónoma *"por razones temporales de plena ocupación de sus centros o por otras causas"*, al establecer intereses administrativos contrarios al interés del

menor, y al incluir por vía de Reglamento supuestos no previstos en la ley.

Se trata de una concesión inaceptable a las necesidades internas de organización de la Comunidad Autónoma, que vulnera no sólo lo dispuesto en la Ley, sino el espíritu mismo de la intervención educativa con los menores.

Si las medidas de internamiento dictadas por los Jueces son inejecutables en los términos que exige la Ley, deberá apostarse por otras medidas del amplio catálogo que recoge el artículo 7 de la misma.

Se vuelve a demostrar que la actuación legal institucional es siempre individual, no grupal.

Lo que vuelve a demostrar que la actuación legal institucional es siempre individual, no grupal, pues no se tiene en cuenta "ni se implica al grupo social de donde procede el delincuente, a todo su entorno existencial".[5] El centrar toda la maquinaria legal en el chaval, dejando desatendido, olvidado y también reprimido por tanto el contexto social en donde se desenvuelve es necesario entenderlo dentro de la perspectiva del funcionamiento de los mecanismos selectivos del control social de la delincuencia. Esta interpretación del hecho delictivo que realiza el chaval hay que "reconducirlo a la actividad selectiva que actúa sobre la parte más débil e indefensa de la sociedad"[6]. Así, todo trabajo institucional tendente al solo reajuste individual está abocado al fracaso educativo y social.

Normativa de funcionamiento del interno:

Cada centro podrá tener su normativa interna de funcionamiento. Además se establece una distinción entre *"correcciones educativas"* y *"sanciones disciplinarias".*

Persiste por lo tanto el peligro, a nuestro juicio, de que por la vía de esta normativa interna y a través de las denominadas correcciones educativas se venga a endurecer el régimen de vida de los centros.

Bajo la premisa de que todo trabajo educativo exige cierto ámbito de discrecionalidad, la existencia de esas correcciones educativas alcanzan pleno sentido, pero la realidad de los centros de menores hasta el día de hoy nos hacen albergar serias dudas de que realmente esas "correcciones educativas" no sean sanciones encubiertas ajenas a cualquier control. Francamente revelador resulta que apenas se haga referencia en el Reglamento a los beneficios, premios e incentivos que puede alcanzar el menor, como instrumento educativo de mayor importancia que las "correcciones". Elemental asunto este para sentar las bases para un planteamiento serio de los problemas que reclaman protección y justicia para los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. Reconocimiento que ha de plasmarse en normas legales concretas de carácter educativo y socializador y en las dinámicas operativas concretas.

Traslado de los menores:

El artículo 35.5 del Reglamento establece que corresponde a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, el traslado de los menores *"sólo cuando existe un riesgo fundado para la vida o la integridad física*".

Debe entenderse y exigirse que con carácter general los traslados de los menores para asistir a diligencias judiciales, hospitales, médicos, traslados entre centros, etc… se realicen por otros medios, acompañados de los educadores y no en furgones policiales. Especialmente en los menores internos en régimen semiabierto.

Comunicaciones y visitas:

El Reglamento establece un restrictivo régimen de visitas para los menores internados en centros, que resulta en ocasiones incluso más restrictivo que el dispuesto en el Reglamento Penitenciario para las visitas a prisión, al permitir al director del

centro suspender las visitas con una amplísima discrecionalidad. Como muestra, un botón:

Se establecen un mínimo de dos visitas semanales que se pueden acumular en una sola. Con un tiempo mínimo de 40 minutos por "comunicación". Dado que el Reglamento no aclara nada al respecto, debemos entender que cada visita ha de durar un tiempo mínimo de 40 minutos y no la suma de las dos.

No se permite la entrada de más de cuatro personas por comunicación, por lo que será frecuente que muchas familias (padres y hermanos) no puedan visitar todos juntos al menor.

Así mismo se regula una visita de convivencia familiar de tres horas, al mes. Un vis a vis mensual y dos llamadas telefónicas por semana de 10 minutos.

Así mismo se prevé que el director pueda suspender las visitas en caso de que produzcan *"amenazas, coacciones o agresiones verbales o físicas, se advierta un comportamiento incorrecto, existan razones fundadas para creer que puedan estar preparando alguna acción delictiva o que atente contra la convivencia o la seguridad del centro, o entienda que afecte negativamente al desarrollo integral de la personalidad".*

Se establece sobre los Centros una obligación de control exhaustivo que vulnera el derecho del menor a comunicarse libremente con sus padres.

Se trata de una amplio catálogo de supuestos, entendemos que algunos de ellos arbitrarios por indeterminados, como el "comportamiento incorrecto", sin que el Reglamento prevea de qué manera puede el menor o sus familiares formular queja contra ese acuerdo del director del centro.

Así mismo se establece sobre los Centros una obligación de control exhaustivo que vulnera el derecho del menor a comunicarse libremente con sus padres, familiares, siendo además práctica habitual de muchos centros el designar a un "educador"que está presente durante las visitas, en la misma sala donde estas se producen, y no mediante un mero "control visual". Así es como el elemental factor relacional para la supuesta inserción social del chaval, queda reducida entonces a un mero mecanismo de control más.

Comunicaciones con el letrado:

El Reglamento establece una exigencia para las visitas de letrado que vulnera el principio de legalidad al contemplar un requisito no previsto en la ley, y de modo más fundamental y hondo, el derecho a la libre elección de abogado y a la asistencia jurídica como parte inherentes al derecho de defensa.

Aunque reconoce al menor el derecho a entrevistarse reservadamente con su abogado, se exige al letrado que presente el documento que le acredite como defensor o representante en alguna causa que se siga contra él. Se trata de una restricción que no parece prevista en la ley, y que además restringe notablemente el derecho de defensa del menor, obviando que la asistencia jurídica es mucho más amplia que la defensa técnica en una causa penal.

Sorprende por reveladora que se otorgue al menor siempre la cualidad de imputado al "referirse a las causas que se sigan contra él", olvidando que el menor también puede ser parte actora -denunciante- y que no sólo existen procedimientos penales, sino que el menor puede recabar la asesoría jurídica de un letrado para la defensa de sus intereses, en muchos otras campos (civil, extranjería, procedimientos administrativos, etc..)

Además, al privársele al menor de la comunicación con un letrado que no se encuentre designado, viene a dificultar al menor la designación de un letrado de su elección diferente. No debemos olvi-

dar que el artículo 17 de la Ley reconoce al menor, y no a sus representantes legales, el derecho a nombrar abogado.

Vigilancia y seguridad:

Se regulan las inspecciones de locales, registros de la persona, ropa y enseres del menor. Aunque se denominen *"registros de la persona del menor",* el artículo 54.5 d) copia casi literalmente el artículo 68 del Reglamento Penitenciario que regula los cacheos. Se obliga a los registros con desnudo integral, por *motivos de seguridad concretos y específicos,* cuando existan *"razones contrastadas".*

No hay ninguna referencia a los registros de la habitación o celda del menor, que hasta ahora se vienen haciendo indiscriminadamente por parte de "educadores"y vigilantes de seguridad cuando los menores se encuentran en actividades o talleres. Únicamente se señala sucintamente que "los registros de ropa se harán, normalmente en presencia del menor".

Estamos ante uno de los binomios más falaces y estafadores de la realidad social que vincula a unos seres humanos con otros. El vínculo legislativo entre vigilancia y seguridad que ya denunció con profusión y acierto Foucault[7] con esa metáfora explicativa contundente: "toda la institución parapenal que está pensada para no que no nos creamos que es prisión pero que lo es, culmina en la celda, sobre cuyas paredes está escrito en letras negras: Dios os ve".

Medios de contención:

Se autoriza la presencia de vigilantes de seguridad en el interior de los centros, lo que de hecho ya venía siendo práctica habitual de todos ellos.

Se autoriza la utilización de contención personal, sujeción mecánica y aislamiento provisional y las defensas de goma.

Este artículo viene a vulnerar los textos internacionales suscritos por España, entre ellos la Resolución 45/113 de la ONU que prohíbe al personal de los centros de detención de menores portar, y utilizar armas (Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad). Las defensas de goma están consideradas armas por el artículo 5 del Real Decreto 137/1993 que aprueba el Reglamento de Armas.

Una vez más el artículo 55 copia el artículo 72 del Reglamento Penitenciario, si bien denomina *"medios de contención"* lo que en adultos son medios coercitivos. Efectivamente, una porra de goma es más un medio de coerción, que un instrumento de contención.

Permisos de salida:

Se establecen tres tipos:

Permiso de fin de semana con carácter ordinario para los menores en régimen semiabierto

Permiso ordinario de salida: 40 días para los menores en régimen semiabierto y 12 días para los menores en régimen cerrado.

Permiso extraordinario de salida: un máximo de cuatro días.

El artículo 45.4d) del Reglamento requiere para la concesión de los permisos de salida ordinarios: *"que se hayan previsto los permisos en el programa individualizado de ejecución de la medida*".

Esto en la práctica supone dejar a los centros toda la potestad sobre los permisos anulando la facultad revisoria del Juez de Menores, pues basta con que el programa de ejecución no contemple los permisos para que esto se conviertan en inalcanzables para el menor, ni siquiera por vía de recurso, al faltar siempre el requisito del artículo. 45.4d).

El artículo 45.4b) exige que el menor *"no se encuentre cumpliendo o pendiente de cumplir sanciones disciplinarias por faltas graves o muy graves."* En caso de que el muchacho tenga sanciones pendientes de cumplir, solo serán un obstáculo si son firmes, y no si se encuentran recurridas esas sanciones.

El artículo 52.2 prevé que se deje sin efecto el permiso o salida, desde el momento en que "el menor se vea imputado en un nuevo hecho constitutivo de infracción penal". Esta previsión del Reglamento vulnera de modo flagrante la presunción de inocencia del menor.

Régimen y procedimiento disciplinario:

Viene recogido en el artículo 59 del Reglamento y es una copia del establecido en el Reglamento Penitenciario con reducción de los plazos con respecto al procedimiento de adultos.

El régimen disciplinario previsto en el artículo 59 es más severo que el previsto en el Reglamento Penitenciario al considerar como falta muy grave conductas que en un Centro Penitenciario son consideradas como graves, como introducir o consumir drogas o poseer objetos prohibidos.

El artículo 63 considera falta grave agredir, amenazar o coaccionar de *modo leve*. Difícil va a resultar explicarle a un muchacho que lo que ha cometido es una falta grave, y por lo tanto va a ser gravemente sancionado por una conducta que el mismo Reglamento considera *leve*.

Sanciones disciplinarias:

El Reglamento recoge en su artículo 65 las sanciones de:

a) separación de grupo
b) separación de grupo en fin de semana
c) privación de salidas de fin de semana
d) privación de participar en salidas recreativas
e) privación de participar en la actividades recreativas del centro
f) amonestación

La sanción de separación de grupo, con un máximo de siete días, es el aislamiento del menor en su habitación u otra de análogas características. De hecho así se ha venido aplicando desde la entrada en vigor de la ley. Son muchos los centros que cuentan con celdas de aislamiento específicas, zona cero, celdas de sancionados, etc..

Esto contraviene de manera flagrante las resolución 45/113 de la ONU " Reglas para la protección de los menores privados de libertad" que señala en su punto 67 que "estarán estrictamente prohibidas todas las medidas disciplinarias… que constituyan un trato cruel e inhumano. , la reclusión en celda oscura, y las penas de aislamiento o de celda solitaria".

Entendemos que la "separación de grupo", en tanto que supone "de facto" el aislamiento del menor, es una sanción prohibida por el derecho de menores.

Así mismo están prohibidas las sanciones ".. que puedan poner en peligro la salud física o mental del menor". Artículo 67, de las Reglas para la Protección de los menores privados de libertad.

En cambio, el artículo. 66 del Reglamento prevé que se dejará sin efecto la *" separación de grupo"* en el momento en que esta sanción *"afecte a la salud física o mental"*. Está reconociendo, entonces, que la separación de grupo puede afectar gravemente a la salud del menor.

Con independencia de lo que regule la legislación nacional o internacional, repugna al sentido educativo y por ende, humano, observar que realmente se prevén y aplican sanciones capaces de hacer sufrir a los chavales hasta tal punto de poder afectar a su salud.

Y finalmente, en los artículos 68 y 69 se establecen unas limitaciones a la aplicación de sanciones que establecen un plazo máximo de siete días o cinco fines de semana para la sanción de aislamiento. Previsión absolutamente necesaria que viene a poner limite al abuso que por parte de los "educadores" de los centros se viene haciendo del asilamiento que ha permitido que algunos muchachos permanezcan aislados más de cincuenta días consecutivos.

Programas educativos

Salvo error u omisión por nuestra parte, no hay ningún artículo que haga referencia al carácter educativo, (más allá de las declaraciones de principios del artículo 6) de las medidas. Ninguna referencia se hace a la cualificación de los educadores, técnicos, vigilantes, etc. que van a responsabilizarse de la ejecución de las medidas.

Tampoco se hace referencia al numero y categoría de los profesionales que van a componer los equipos educativos de los centros: psicólogos, médicos, psiquiatras, pedagogos, trabajadores sociales, juristas, etc...

Se da una amplísima potestad al director del centro, siendo deseable que existiera algún órgano colegiado que informara sobre la situación del menor.

Cuanta más pobreza, más dureza

Los hechos son los hechos. El Instituto Andaluz de Criminología acaba de publicar un estudio -cuya autora es Fátima Pérez- que constata que la "justicia" es más dura con los menores que proceden de familias pobres que con los que tienen una situación familiar normalizada. El estudio asegura que el 85% de los menores juzgados sufre retraso escolar y que el 49% no estudia ni trabaja.

La referida autora del trabajo asegura que los jueces no sólo tienen en cuenta elementos legales a la hora de imponer el castigo al chaval, sino que evalúan las circunstancias personales y sociales de los infractores. Así, analizando los casos en los que se dan las resoluciones más leves, como la absolución o la amonestación y las más graves, como el internamiento, son internados mayoritariamente aquellos chavales que revelan una situación familiar más desfavorecida socialmente (desestructuración familiar, personalidad problemática y escasa vinculación familiar). La práctica discriminatoria está servida.

El estudio demuestra una vez más que los casos de chavales reincidentes son los que están en un contexto social más desestructurado. Se indica asimismo que en lo referente a las medidas impuestas por los jueces, la ley de 2000 ha aumentado el internamiento.

Sospechamos que el Reglamento que acabamos de analizar no tiene en cuenta las medidas educativas que reclamamos y que algunos colectivos desarrollan con enormes dificultades en los barrios (creación de un tejido social solidario para los chavales, seguridad afectiva, mediación penal extrajudicial, creación de talleres socio educativos y de inserción en la vida profesional). Al contrario el Reglamento sirve en bandeja la creación de nuevos Centros de Menores gestionados privadamente. ¿Cómo es que aún no existe un Juzgado de Menores dedicado en exclusiva al control jurisdiccional, con todas las garantías, de la ejecución de

medidas? ¿No habría que asegurar que el Ministerio Fiscal conociese por sí mismo la situación de los centros y asegurase efectivamente el objetivo de la integración social y el principio del interés superior del menor?

El estudio referenciado también alude a la situación judicial de los menores y subraya el retraso en la justicia. Desde que se produce la infracción de la ley, hasta que el juez dicta sentencia, transcurren entre 10 y 15 meses. Este lapso de tiempo, como afirma Fátima Pérez, es excesivo si lo que se desea es la inserción social del chaval. Mucho nos tememos que ese deseo no coincide con la voluntad de los legisladores. Si, como sospechamos, el chaval que delinque se está convirtiendo en un negocio, entonces emplazamos también a los sindicatos mayoritarios a pronunciarse sobre esta realidad, más allá del corporativismo.

Algunas consideraciones finales

El recorrido que apuntamos tiene en demasiadas ocasiones no un final feliz, sino un desenlace trágico. Al final de esta cadena de horrores que muchos de los chavales tienen que padecer, como hemos intentado demostrar, está el "quitarse de en medio". Nos referimos a la alta tasa de suicidios en os centros, cuyo último exponente lo tenemos en Santa Cruz de Tenerife: la muerte de un menor en Nivaria a mediados de noviembre y el intento de otros dos menores de quitarse la vida en centros de Tenerife

Hemos recorrido hasta aquí algunas de las sorpresas que nos espantan en esta última vuelta de tuerca punitiva que la Administración Judicial ha inflingido hacia nuestros chavales. La maquinaria jurídica ha torcido una vez más lo que de humano tienen los que delinquen casi casi "desde la cuna". Los que seguimos creyendo que nos constituye como personas educadoras la participación social y el estudio del contexto para establecer una red que llamamos tejido social solidario, nos hemos llevado la enésima decepción al comprobar cómo los administradores de esta sociedad capitalista global generadora de exclusión, sufrimiento y muerte saben que en sus vomitorios se hacinan más y más desesperados que no hacen sino cumplir -asocialmente, eso sí- el designio de sus medios: primero yo, sugundo yo y tercero yo. Por eso legislan lo que legislan. El individualismo metodológico a veces circula por las aceras pringosas de sus ciudades invivibles. La cárcel y los centros de menores, otras cárceles con otros nombres, deben generar beneficio, como último suspiro hediondo de una humanidad ojalá no definitivamente perdida. Por eso se privatizan. Quede aquí, no obstante nuestra denuncia. Nuestro pequeño grito de hoy.

Notas

* Abogada miembro de la Coordinadora de Barrios de Madrid y del Comité de Solidaridad con las personas presas.
** Profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá de Henares en Madrid y miembro de la Asociación Cultural Candela y del Área de Educación, exclusión y menores del Movimiento contra la Globalización, la Europa del Capital y la Guerra.

(1) El Reglamento al que hacemos referencia es de fecha 30 de julio de 2004, publicado en BOE de 30 de agosto y tiene prevista su entrada en vigor en febrero/marzo de 2005, es decir a los seis meses de su publicación.
(2) LÓPEZ HERNÁNDEZ, G. (1999). *Condición marginal y conflicto social.* Madrid. Talasa. P. 94 y ss.
(3) COHEN, S. (1988). *Visiones del control social.* Barcelona. PPU. P.216.
(4) Recomendamos la lectura del artículo de MORÁN, A. en www.nodo50.org/caes. *Adolescentes peligroso o adolescentes en peligro.*
(5) LÓPEZ HENÁNDEZ, G. Op. cit. P. 101 y ss.
(6) LA GRECA, G. (1982). La devianza minorile: evoluzione della interpretazione e degli interventi. En *Giudici, psicologi e delinquenza giovanile.* Milán. Giuffre. P. 203 y ss.
(7) FOUCAULT, M. (1998). 28º edición. *Vigilar y castigar.* Madrid. Siglo XXI.

"Constitución Europea" Referéndum y movimiento antiglobalización

Agustín Morán
Militante de CAES

La cuestión es: ¿Constitución de qué? La respuesta inequívoca es: Constitución del Capital Europeo. La "Constitución Europea" da el protagonismo a una sustancia abstracta, el Capital, cuya violencia constituyente, en cada momento, es simétrica al grado de sometimiento que consigue ejercer sobre l@s trabajador@s, las mujeres y los pueblos. El verdadero sujeto de soberanía en la Unión Europea, el Capital, se legitima democráticamente por el apoyo o el consentimiento de un ciudadano activado hasta el frenesí en el consumo y paralizado hasta el descompromiso en la participación política.

"Constitución Europea" Constitutción ¿de qué?

La llamada "Constitución Europea" (C.E.) es sólo un tratado más por el que "se instituye" un texto que subsume la mayor parte del acervo comunitario (Tratados, reglamentos, directivas, etc), elaborado desde 1952[1] en las sucesivas etapas de la construcción de un bloque capitalista europeo.

Por mandato del Consejo Europeo[2] de Laeken (Bélgica) en Diciembre de 2001, se constituyó un grupo de trabajo llamado "Convención[3]" con el objetivo de actualizar y unificar la legalidad de la construcción europea contenida en cincuenta años de "Tratados". Tras quince meses de debates, dicha convención consensuó un "Proyecto de Tratado por el que se instituye una Constitución para Europa". El texto, que fue aprobado por amplia mayoría en el Consejo Europeo de Salónica el 20/VI/03 y firmado en Roma por los 25 estados miembros de la U.E., el 20 de Octubre de 2004, se inicia con una cita de Tucídides: *"Nuestra Constitución... se llama democracia porque el poder no está en manos de unos pocos sino de la mayoría*[4]"

La C.E. establece como sujetos políticos a los ciudadanos y a los estados.[5] Al hacerlo, excluye a los pueblos y a las nacionalidades sin estado, a pesar de ser los movimientos populares en pro del derecho de autodeterminación parte fundamental de los movimientos sociales con vocación constituyente en Europa.

Otorgar a los estados la categoría de sujeto constituyente, es una proposición vacía de contenido teórico, que choca con la teoría política de la democracia y con los fundamentos del derecho constitucional moderno.

En las democracias de mercado, las constituciones expresan, nominalmente, la voluntad de un sujeto, el pueblo, que se autodetermina como nación. El Estado es la forma política que asume la representación de la totalidad frente al ciudadano particular y las agrupaciones de intereses que, por acatar la legitimidad de dicho estado, teóricamente, reciben de él protección a través de un sistema de normas y garantías cuyo fundamento es la Constitución.

La C.E. establece como sujetos políticos a los ciudadanos y a los estados. Al hacerlo, excluye a los pueblos y a las nacionalidades sin estado.

En la realidad, la participación directa de la ciudadanía como expresión del poder constituyente cristalizado en la Constitución, está reducida a la emisión de un voto periódico, socialmente condicionado por poderosos instrumentos de coacción material y simbólica para elegir a "los que hacen la política" desde fuera de la sociedad y sin sujeción alguna al mandato imperativo.

Al no ser la Unión Europea un estado, ni sus estados miembros representantes de ningún proceso constituyente popular, no tiene sentido caracterizar de "sujetos" a dichos estados. La estructura jurídica de la U.E. ratifica esta interpretación ya que la protección de los derechos y libertades, individuales y colectivos, recae esencialmente en el ámbito de los estados.

Sin proceso constituyente y sin sujeto constituyente no hay constitución que valga. Un proceso constituyente expresa política y jurídicamente, el movimiento de autodeterminación de un sujeto político. Las negociaciones de un grupo de 105 políticos profesionales, representantes de las instituciones estatales y comunitarias, por más que se llame "convención", no tiene absolutamente nada que ver con un proceso constituyente.

Las únicas normas constitutivas de un espacio plurinacional y pluriestatal europeo, son las condiciones de política económica y monetaria para la verdadera unificación europea, la moneda única, el euro. En rigor, el único sujeto constituyente de la Unión Europea es el dinero. Con el euro, el Capital consigue un lenguaje único, un espacio para moverse libremente, limitando las distorsiones que originan las diferencias en los precios. Sobre todo, en los precios del dinero (tipos de interés), así como las devaluaciones competitivas que propician monedas diversas en el espacio económico común. Por último, se controlan las políticas económicas y presupuestarias estatales que, en caso de incurrir en déficit público y deuda pública, generan problemas de asimetrías internas y de solvencia frente a terceros (multinacionales, comercio internacional, países o bloques competidores, moneda de referencia internacional, etc)

En esta línea, el Tribunal de Justicia de la Unión Europea en Luxemburgo, establece reiteradamente en su doctrina que el acervo comunitario (tratados, reglamentos y directivas), ahora unificado en un nuevo tratado, impropiamente denominado Constitución, representa, en cierto sentido, una forma de Constitución. La cuestión es: ¿Constitución de qué? La respuesta inequívoca es: Constitución del Capital Europeo. La "Constitución Europea" da el protagonismo a una sustancia abstracta, el Capital, cuya violencia constituyente, en cada momento, es simétrica al grado de some-

timiento que consigue ejercer sobre l@s trabajador@s, las mujeres y los pueblos.

El verdadero sujeto de soberanía en la Unión Europea, el Capital, se legitima democráticamente por el apoyo o el consentimiento de un ciudadano activado hasta el frenesí en el consumo y paralizado hasta el descompromiso en la participación política.

El "texto constitucional"

El "Proyecto de Tratado..." consta de cuatro Partes[6]. La Carta de los Derechos Sociales (DDSS) se aborda en la Parte II, que consta de 54 capítulos agrupados en 7 títulos[7]. A su vez, los derechos sociales propiamente dichos, están contenidos en el Título IV "Solidaridad" y, a lo largo de ¡tres páginas!, agrupados en 10 epígrafes[8]. La interrogante sobre la garantía que tan escueto relato ofrece para los DDSS, exige una mirada a su contexto constitucional y a su proceso social real. En el contexto constitucional de los DDSS, aparece una noción de ciudadanía[9] que, al referirse a su dimensión europea, establece una nueva concepción que ya no depende sólo de la pertenencia a un estado, sino también a un espacio multinacional y multiestatal que no es un estado.

Esta noción de "ciudadanía compleja"[10], contiene una ambigüedad cuya dimensión jurídica es, tanto la escasa fundamentación de los derechos políticos y sociales en el proceso que da lugar a la "Constitución Europea" (C.E.), como el vacío en la protección de esos derechos desde las instituciones europeas dado el predominio del principio de subsidiariedad (ámbito de aplicación preferentemente estatal del derecho comunitario). Esta indefinición se inscribe en la inseguridad jurídica de la gente trabajadora dentro de cada estado. El origen de dicha inseguridad se encuentra en el fraude de ley generalizado respecto al principio de causalidad en los contratos eventuales, el prestamismo laboral masivo, el incumplimiento habitual de convenios, leyes y derechos laborales y sindicales, la involución de la protección social y la mansedumbre sindical ante todo ello. Con estos rasgos, tenemos el cuadro en el que se insertan los DDSS de la C.E. Podemos afirmar, por tanto, que esta "ciudadanía compleja" no da como resultado una multiplicación de los derechos sino una división de los mismos[11].

Los derechos sociales propiamente dichos, están contenidos en el Título IV "Solidaridad" y, a lo largo de ¡tres páginas!

En el contexto constitucional aparecen otros elementos clarificadores. El título I de la Parte Primera establece que *"la competencia sea libre y no falseada" y se propone como objetivo "una economía social de mercado altamente competitiva (artículo 3), la libre circulación de capitales (artículo 4), la independencia del Banco Central Europeo (BCE) y la estabilidad de precios como su objetivo principal (artículo 29)".* Todos ellos son paradigmas neoliberales importados del Tratado de Maastricht (1992) y del Tratado de Ámsterdam (1997), donde se concretan los criterios monetaristas de la construcción europea[12] que, contra viento y marea, se aplican independientemente de las necesidades específicas de cada país. La derogación de los tratados anteriores[13], mantiene estos criterios a través de las normas y estatutos de instituciones como el BCE y el Sistema Europeo de Bancos Centrales. Dichos criterios, están en franca contradicción con derechos y libertades fundamentales consagradas, tanto en la misma "Constitución Europea" como en la Constitución Española. Esta contradicción se impone, por parte de políticos y empresarios, por cuatro vías. Una: el incumplimiento directo de las leyes por parte de las empresas como práctica generalizada en el mercado de trabajo. Dos: las reformas a posteriori de las leyes laborales, sindicales y de protección social para legalizar lo que ya es una situación de hecho al margen de la ley. Tres: los pactos con el sindicalismo mayoritario para legitimar dichas reformas legales. Cuatro: la jurisprudencia de algunos jueces, caballo de troya

del neoliberalismo, cuyas sentencias unilaterales, a menudo prevaricadoras, se van filtrando en el sistema jurídico.

En lo referente al empleo, el capítulo III de la Parte Tercera, habla de *"desarrollar una estrategia coordinada de empleo para potenciar una mano de obra cualificada formada y adaptable y mercados laborales con capacidad de respuesta al cambio económico (Art. 97)"*. Esta orientación hacia la flexibilidad del trabajo asalariado ha sido enriquecida por la socialdemocracia aportando, a través del libro blanco de Delors de 1993, los elementos constitutivos de la noción de "Empleabilidad". Dicha noción, que coloca la inserción obligatoria en el mercado de trabajo como condición para la ciudadanía y la protección social, fue adoptada por el Consejo de Luxemburgo de Nov´97 y hoy es patrimonio común de la derecha y la izquierda institucional en Europa. La aplicación de estos criterios presenta, en los últimos quince años, a escala de la U.E., resultados acordes con la propuesta: los contratos temporales han pasado del 8,4 % al 14 % del total; los contratos a tiempo parcial del 12 al 18% y los costes laborales unitarios han caído el 20%. A pesar de la lírica postmaterialista de los epígonos de Toni Negri, como una nueva "marca" de la socialdemocracia europea, en un contexto de desmovilización social, la discontinuidad y la pérdida de derechos en el empleo no son sinónimos de autonomía, como posibilidad de éxodo de una vida dedicada a producir y consumir mercancías, sino que, por el contrario, suponen una mayor dependencia, inseguridad y explotación de la gente trabajadora.

La noción de "Empleabilidad" coloca la inserción obligatoria en el mercado de trabajo como condición para la ciudadanía y la protección social.

La ofensiva sobre las pensiones en Europa, según las recomendaciones del Banco Mundial[14] (otoño de 2001), pone en el punto de mira los sistemas de reparto. En este informe, se clasifican dos tipos de reformas, las paradigmáticas (cambio brusco del sistema de reparto al de capitalización)[15] y las pragmáticas (reducción y minimización del primero respecto al segundo). Meses después, el Consejo Europeo de Barcelona (15-III-02) acordó diversas reformas en las pensiones, entre ellas el aumento en 5 años de la edad media de jubilación.

La precisa regulación de las políticas monetarias y su aplicación estricta, contrasta con la falta de armonización fiscal y las declaraciones de intenciones en el terreno social y medioambiental. Cada país reduce la fiscalidad del capital y coexiste pacíficamente con el fraude y la economía sumergida, terrenos donde los abusos sobre los trabajadores inmigrantes sin regularización administrativa y la defraudación a la Hacienda Pública, se dan la mano.

El largo y complejo proceso que cristaliza en la C.E., tiene como vector dominante la consolidación hegemónica de la fracción multinacional del capital industrial y financiero de los grandes países europeos, en particular, Alemania y Francia. Este proceso está movilizado por varios objetivos: subordinar al resto de las fracciones capitalistas europeas, ganar en autonomía y competitividad en los mercados mundiales y en la construcción de su propia Area de Influencia Económica como bloque; potenciar el Euro como moneda de referencia internacional frente al Dólar y reducir con ello el dominio económico y estratégico de EEUU; ganar en productividad con el aumento de escala del mercado único europeo y la investigación tecnológica propia como base de la competitividad; legitimar la precariedad y el retroceso en la protección social y en la seguridad de las personas trabajadoras, mostrando cualquier resistencia a los efectos de las políticas europeas como algo imposible, además de corporativo, egoísta y antimoderno; unificar la maraña de textos y tratados que constituyen el acervo legal de cinco décadas de constitución del capitalismo europeo y resolver el problema de una arquitectura políti-

ca pensada hace 47 años para 6 miembros (Tratado de Roma 1957), de aplicación a 25 miembros desde el 1 de Mayo de 2004[16].

El proceso constituyente del capital europeo, sin mas enemigo real que sus propias contradicciones internas y la competencia con otros bloques capitalitas, progresa succionando la fuerza vital de trabajadores, mujeres, inmigrantes y de la totalidad de las relaciones sociales, a las que incorpora a su propia lógica de valorización y competitividad. Las resistencias sociales son múltiples, pero dispersas e impotentes para interrumpir este proceso.

La inestabilidad por la guerra de Iraq está elevando el precio del petróleo, lo que, paradójicamente, querían evitar EEUU y la U.E. con la agresión a los pueblos de Oriente Medio y Asia Central. Este factor, junto a la debilidad del ciclo económico en Francia y Alemania, hace que el proceso europeo sea insostenible sin degradar las condiciones laborales, la protección social y las libertades.

La izquierda capitalista

La agenda 2010 del gobierno PSD-Verdes en Alemania, contiene un paquete de reformas en jubilación, asistencia a lactantes, seguro de paro, despidos y negociación colectiva, así como una rebaja de las cuotas empresariales a la seguridad social desde el 14,3 % actual al 12,15 % en 2006. En su congreso del 15 de julio de 2003, el 90 % de los setecientos delegados de Los Verdes aprobaron la agenda 2010 que, un mes antes, había aprobado el Congreso del PSD ¡Ojo con "la unidad de la izquierda"!

En Francia, el gobierno Comunista-Socialista-Verde, formado en 1997, ni siquiera pudo sacar adelante la rebaja de la jornada semanal a 35 horas semanales en las empresas de menos de 20 trabajadores, a pesar de permitir la rebaja salarial y la reordenación y flexibilización del tiempo de trabajo. En las elecciones del 2002, dicha coalición fue arrasada por la derecha y la extrema derecha. Hoy, la izquierda francesa se debate, perpleja, entre la resistencia social a los efectos de la globalización y el ansia de respetabilidad política para participar en la gestión de la "democracia global de mercado"

El avance de la lógica contraria a los derechos sociales y los derechos humanos se explica, no sólo por la fuerza del capital y de la derecha, sino también por la autodestrucción de la izquierda.

El avance de la lógica contraria a los derechos sociales y los derechos humanos se explica, no sólo por la fuerza del capital y de la derecha, sino también por la autodestrucción de la izquierda que, desde un keynesianismo nostálgico y vacío o desde el tránsito de un querer ser demasiado a un demasiado no querer ser, comparte, por acción u omisión, los valores esenciales de la modernización capitalista[17]. La izquierda mayoritaria no persigue crear una fuerza constituyente que se alce contra la escasez de los puestos de trabajo en manos de los empresarios y el poder totalitario de las gerencias en el interior de las empresas y en la sociedad. Tampoco se atreve a romper con un modelo de bienestar concebido como consumismo individualista basado en la libertad de comercio mundial, causa última del hambre, las guerras, la soledad, las migraciones, la violencia y el terrorismo. No está dispuesta a asumir las consecuencias electorales de enfrentarse con la producción competitiva, el consumo depredador, el descompromiso político individualista y las relaciones internacionales sustentadas en la injusticia armada. Paradójicamente, sí parece dispuesta a asumir la consecuencia electoral de no romper con dichos principios: su disolución en la socialdemocracia. A este suicidio se le llama "unidad de la izquierda". Todo estaría más claro si al sustantivo "izquierda" se le añadiera el adjetivo "capitalista".

La inseguridad de masas es el correlato de una modernización basada en el crecimiento económi-

co, el avance tecnológico y el crecimiento permanente de la productividad, la empleabilidad y la competitividad. El pleno empleo es sólo la plena integración, precaria e individualista, en esta lógica irracional.

El sindicalismo mayoritario, en el pasado 1º de Mayo, asumía gozoso los valores de la Europa del Capital: CONTRA EL TERRORISMO. POR EL PLENO EMPLEO. En el contexto actual ninguna de las dos cosas se pueden conseguir, en condiciones de justicia y dignidad, sin interrumpir la globalización, aquí y ahora, en miles de lugares sociales, lo cual exige romper la hegemonía de la izquierda capitalista sobre el movimiento antiglobalización. La negativa de la mayoría de la ejecutiva federal de CCOO a secundar la huelga general de 2 horas convocada por la UGT el 10 de Abril de 2003, coincidente con la de 24 horas, convocada por la CGT y apoyada por las redes sociales del Movimiento contra la Europa del Capital, la Globalización y la Guerra (MAG), quebró el ascenso y la acumulación unitaria de fuerza popular, capaz de obligar al gobierno del PP a sacar a España de la agresión a Iraq o de producir su desplome electoral en las elecciones del 25 de Mayo de 2003, lo cual nos habría ahorrado el atentado del 11 de Marzo de 2004 y habría sentado las bases para iniciar una verdadera transición hacia unos mínimos presupuestos democráticos en España.

Para que los DDSS en Europa y más aún, en los países empobrecidos, sean viables, es necesario un proceso constituyente que exprese las razones de los de abajo al margen de la quincallería socialdemócrata.

Un indicador de la adhesión de la ciudadanía a la "Constitución Europea" es el grado de participación en las elecciones a su principal institución política, el Parlamento Europeo, celebradas el 13/06/04. La respuesta social a dichas elecciones, realizadas en medio del proceso constituyente europeo, ha sido una espectacular abstención. La participación, de menos de la mitad de los electores, a pesar de las inmensas campañas de promoción del proyecto europeo, muestra la dimensión unilateral y autoritaria del mismo.

El descenso continuado de la abstención en las sucesivas elecciones al parlamento europeo[18], que es la única vía de participación de la gente en el proceso europeo, expresa el desencuentro del proceso constituyente del capital europeo con las necesidades y aspiraciones de los pueblos. Especialmente, con la última tanda de incorporaciones, donde a pesar de los esfuerzos por parte de los nuevos gobiernos neoliberales del este de Europa, no ha superado el 26,4% como media siendo, en los dos países más grandes (Hungría y Polonia), del 38,4% y del 20,4% respectivamente.

En España, el PSOE se ha apresurado a convocar un referéndum el 20/II/05, a pesar de que la participación de la población española en las elecciones del 13/06/04 ha sido de 45,9%. Con ello acredita, una vez más, su compromiso con las políticas flexibilizadoras, privatizadoras, monetaristas, consumistas, excluyentes y agresoras del medio ambiente que subyacen a la moneda única europea, ahora amparadas por un nuevo tratado de apariencia constitucional. El PSOE se apresura a hacer el referéndum sobre la "Constitución Europea" (va a ser el primero en los países de la U.E.), para rentabilizar la imagen que le reportan las medidas reformistas de su primera etapa de gobierno, antes de lanzarse a las reformas neoliberales que están siendo cocinadas con la CEOE, CCOO y UGT.

Para que los DDSS en Europa y más aún, en los países empobrecidos, sean viables, es necesario un proceso constituyente que exprese las razones de los de abajo al margen de la quincallería socialdemócrata. Este proceso sólo puede sustentarse en una amplia participación y en una ruptura masiva con las pautas que el capitalismo global

impone en el trabajo, los cuidados, la alimentación, el consumo y la actividad político-social.

Tras los pasos de Tucídides

Desgraciadamente, la cita de Tucidídes que encabeza la "Constitución Europea" se verifica en buena parte: Los gobiernos que tenemos están elegidos por la mayoría. El 70% del electorado vota a la derecha y a una izquierda parlamentaria perfectamente intercambiable en los valores y las políticas que articulan la vida social. Estamos construyendo un infierno, realmente democrático, a la medida de los deseos de la mayoría.

Sin embargo, de Tucídides se pueden extraer otras enseñanzas. Su historia sobre la guerra del Peloponeso (431 a 404 a.d.C.) perseguía un fin práctico: comprender las causas de la derrota de Atenas. A diferencia de Herodoto, que se limitaba al relato de los hechos, Tucídides indagaba en los aspectos políticos y militares, persiguiendo como fin práctico ser útil a los políticos que "pudieran encontrarse ante acontecimientos similares que por necesidad de la naturaleza humana, pudieran ocurrir en el futuro". En particular, intentó poner de manifiesto, tanto el carácter *cada vez más despiadado del imperialismo ateniense, como la volubilidad del pueblo, su escaso discernimiento en la elección de sus jefes y su absoluta ceguera en las cuestiones de la política exterior del Estado*[19]. Cuando finalizó la guerra, Tucídides escribió una intensa acusación contra la crueldad popular, presentando al pueblo excesivamente optimista en algunas cuestiones e incapaz, en cambio, de admitir en otras sus propios errores. En la misma época, Aristófanes también denunció, *la propensión de la gente a seguir a jefes que prometían recompensas, que explotaban las supersticiones y que halagaban, de diversos modos, sus más bajos sentimientos con tal de conseguir el poder.*

El carácter engañoso de la "Constitución Europea" comienza pues, con la manipuladora selección de una cita clásica, inscrita en su frontispicio. Nosotros también reclamamos a Tucídides como símbolo de la "Constitución Europea", pero con los textos que hemos señalado.

La campaña contra el referéndum PP y PSOE unidos en lo sustantivo y enfrentados en los adjetivos

El acuerdo del PP con el tipo de sociedad que consagra la llamada "Constitución Europea" (C.E.), es pleno: Independencia política del capital financiero para fijar los tipos de interés a través del Banco Central Europeo (BCE); estabilidad presupuestaria a pesar de las diferencias sociales, económicas y territoriales de los distintos países y en el interior de cada país; flexibilidad y precariedad laboral (empleabilidad) como principal mecanismo de ajuste competitivo una vez eliminada la propia moneda; desigualdad en el trabajo de cuidados a costa de las mujeres lo que, sumado a la inseguridad en el mercado de trabajo, convierte en pura retórica las políticas de conciliación de la vida familiar y laboral y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres; industrialización e intensificación de la producción de alimentos con la consiguiente perdida de seguridad alimentaria y destrucción de recursos agrícolas y ganaderos, explotación y condiciones inhumanas de trabajo para los temporeros, sobre todo para l@s inmigrantes, vaciamiento del campo y desequilibrios territoriales; retrocesos en la protección social al desempleo, la vejez, las enfermedades profesionales, la sanidad y la educación, retrocesos constantes en los derechos y libertades democráticas. En suma, defensa de la autodeterminación del capital y represión de los procesos de autodeterminación de HYPERLINK "mailto:l@s" l@s HYPERLINK "mailto:trabajador@s" trabajador@s, las mujeres y los pueblos.

Estas políticas y otras muchas no mencionadas aquí, son impulsadas por el PP, pero también por el PSOE. Las diferencias entre ambos partidos no afectan al núcleo de las políticas. No son de contenido, sino accesorias. Este es el caso de las diferencias PP-PSOE respecto a la "Constitución Europea".

Hasta el 20 de Noviembre de 2004, el PP y el PSOE acordaron, en el interior de la Comisión Constitucional del Congreso, tanto la consulta al Tribunal Constitucional sobre la necesidad, o no, de modificar la "Constitución Europea" como la fecha del 20 de Febrero de 2005 para celebrar el referéndum sobre dicho Tratado.

La tensión del PP por desmarcarse del PSOE ya se había manifestado en Septiembre de 2004, cuando rechazó la modificación de la ley de financiación de los partidos políticos propuesta por el PSOE y apoyada por el resto de partidos CIU, ERC, IU, CC y el Grupo Mixto para que, al igual que sucede en las campañas electorales, los partidos pudieran obtener recursos del Estado en la Campaña del Referéndum.

La acusación pública del Ministro Socialista de AAEE contra Aznar y su gobierno por haber apoyado el golpe de estado que destituyó y secuestró temporalmente a Hugo Chávez en Abril de 2002, se sumó a la acusación de Aznar, al PSOE y a PRISA, en la Comisión de Investigación del atentado del 11-M-04, de la autoría intelectual de dicho atentado, causa, según Aznar, de que el PP perdiera las elecciones 3 días después. Estos dos incidentes suponen un colosal salto hacia delante en la estrategia de la tensión del PP. Acosado por la iniciativa política del PSOE y, aunque nadie se las exige, por sus responsabilidades políticas y penales en los crímenes de guerra contra Iraq y en la masacre del 11-M en Madrid, aunque nadie se las exige, el PP se sitúa en una amenazadora huída hacía delante.

Esta agresividad no es aprovechada por el PSOE para una oposición contundente que sitúe al PP en su verdadero lugar como un partido heredero del franquismo, golpista, culpable de crímenes de guerra y responsable político del atentado del 11-M en Madrid. La razón de esta actitud del PSOE es doble. Por un lado, la brutalidad del PP convierte al PSOE en un esforzado partido de izquierdas. Por otro lado, el PSOE no puede enfrentarse con quien comparte todos los presupuestos básicos del régimen actual; monarquía, globalización, Europa del Euro, represión de los MMSS, negación del derecho de autodeterminación, privación de derechos y libertades a la mayoría de la población trabajadora, coexistencia pacífica con estados terroristas como EEUU o Israel.

La estrategia de la tensión del PP condiciona su política respecto al referéndum de la "Constitución Europea", a pesar de que ésta, colma todas sus aspiraciones de capitalismo neoliberal globalizado para Europa y para España. A partir de Diciembre de 2004, el PP aumentó el acoso hacia la oleada de políticas reformistas del PSOE. En lo tocante a la campaña institucional por el referéndum del 20-F-05, el PP se colocó en una posición de pasividad ante las propuestas del PSOE para pactar la campaña.

El PP necesita mostrar que el genuino partido para construir el mundo de trabajo, comida, política y vida basura que todos queremos, es él.

Un buen resultado del SI a la "Constitución Europea", sería la mejor noticia para el proyecto de sociedad del PP (y del PSOE). Pero también la peor noticia para el proyecto político del PP, que exige volver al gobierno en 2008. El PP deslegitima al PSOE, presentándole como ganador fraudulento de las elecciones del 14-M-04 y como un partido cautivo de "los terroristas" (ETA = BATASUNA = ERC = IU = PSC), para evitar que un eventual éxito de participación y votos afirmativos en el Referéndum del 20-II-05 consolide el liderazgo político del PSOE en España y en Europa. El PP necesita mostrar que el genuino partido para construir el mundo de trabajo, comida, política y vida basura que todos queremos, es él. Millones de decentes ciudadanos globalizados captan este mensaje que recomienda votar al original en lugar de a la copia. Por eso no se derrumba el PP a pesar de todos sus atropellos. La calidad democrática es tan frágil, que ante

las medidas cosméticas del PSOE, Aznar, los obispos y el ministro de Defensa del Gobierno del PSOE, José Bono, nos advierten que se están sobrepasando los límites permisibles.

La campaña por el referéndum

Una vez que el Tribunal Constitucional ha emitido el dictamen sobre la no necesidad de modificar la Constitución Española para adaptarla a la Europea, el Congreso de los Diputados votó la convocatoria oficial del referéndum el 11/I/05. Posteriormente, el Consejo de Ministros hizo oficial la convocatoria el 13/I/05. La campaña, según ha programado el PSOE, tendrá tres etapas. La primera consistirá en la divulgación de artículos de la Constitución. En la segunda, a partir de mediados de enero, se repartirán de forma masiva, con la ayuda de los grandes medios de comunicación escrita, ejemplares de la "Constitución Europea". La tercera y última etapa, iniciada por el acto cívico-académico que realizarán en Barcelona Zapatero, Chirac, Schroeder y Berlusconi el 11-II-05, será la recta final hacia la votación del 20-II, y consistirá en actos y mítines con políticos y famosos.

El PSOE se va a enfrentar con diversos problemas en esta campaña. Además de la falta de financiación estatal para que los partidos hagan propaganda del sí, los principales socios del gobierno de España, IU y ERC, están, en principio, por el No. A escala parlamentaria, votarán No: BNG y EA.

Las ideas fuerza de la campaña estarán basadas en difundir lo bien que nos ha ido con nuestra inclusión en la Europa del Euro. "Cuatro de cada diez kilómetros de carreteras han sido financiadas por los fondos europeos; los Fondos Estructurales han permitido crear 289.000 puestos de trabajo". "Europa nos mira", "A Esp1aña le va muy bien con Europa", "La "Constitución Europea", amplía los derechos de los españoles", etc.

El Movimiento Antiglobalización (MAG) como premisa y resultado de la campaña contra la "Constitución Europea"

Presionado por el movimiento de masas contra la Globalización, la Europa del Capital y la guerra, que se fue levantando en el Estado Español, entre otoño de 2001 y enero de 2003, el PSOE sufrió un síndrome entre sus intereses corporativos y su proyecto estratégico, llegando a apoyar una huelga general contra la reducción del seguro de paro que pretendía imponer el gobierno del PP. Esta huelga general fue convocada por sus sindicatos afines (CCOO y UGT), obligados, a su vez, a modificar su modelo de sindicalismo para no quedarse al margen del movimiento antiglobalización cuya componente sindical podría arrebatarle la hegemonía ante su colaboracionismo y su incapacidad para defender a la gente trabajadora. Este movimiento popular cabalgaba sobre un hecho insólito provocado por la brutalidad de las políticas del capitalismo global: el 90% de la población reprobaba la colaboración del gobierno del PP con el belicismo de EEUU.

El ataque a Iraq, basado en datos que se han demostrado falsos y en contra del Consejo de Seguridad de la ONU, fue un ataque ilegal. Esta cualidad califica sus consecuencias como crímenes de guerra. El cinismo de Aznar y su vasallaje al imperialismo de EEUU, fue la chispa que creó las condiciones para que, casi toda la población, incluidos la mayoría de los votantes del PP, se enfrentará a esta aventura imperialista. Esta coyuntura fecundó la perseverante articulación durante la década anterior de un movimiento antiglobalización unitario, cuyos contenidos, iniciativa política y formas organizativas horizontales, eran patrimonio de una amplia red de colectivos anticapitalistas en todo el estado.

La movilización resultante supuso para el PSOE un triple reto. Por un lado, la necesidad de utilizarlo contra su adversario electoral, el PP, al que, a pesar de sus políticas, la gente seguía dando

mayoritariamente el voto. Por otro lado, impedir su propia fractura interna y electoral, al permanecer al margen de un poderoso movimiento pacifista dentro del que se expresaban, articulándolo, centenares de colectivos y miles de militantes en todo el Estado, incluyendo Euskadi. Por último, la posibilidad de que prosperase este movimiento asambleario, poco organizado y horizontal, pero con experiencia, raíces sociales y discursos muy elaborados, constituía una severa amenaza para la hegemonía de una izquierda institucional, cómplice de la globalización y de la permanencia del franquismo treinta años después de la muerte de Franco.

Estas circunstancias obligaron al PSOE, tras el correspondiente aldabonazo de sus intelectuales del grupo PRISA, a finales de Enero de 2003, a apoyar las movilizaciones contra las mismas políticas que él había realizado durante su mandato de 14 años (1982 – 1996) contra los trabajadores, las pensiones y el medio ambiente y a favor de la globalización de los alimentos, las políticas monetaristas y la guerra contra Iraq de 1991. Es decir, el PSOE, momentáneamente y por motivos estrictamente electorales defendió políticas de izquierdas, incluso, apoyando una huelga general. En los movimientos sociales anticapitalistas, pasamos, en un año, del círculo vicioso (cuanto peor, peor), al círculo virtuoso(cuanto mejor, mejor).

No cabe duda de que el PP es peor que el PSOE. Pero no es menos cierto que los dos son peores, aunque el PP sea más peor que el PSOE. No debemos aceptar la coacción de elegir entre dos ofertas detestables.

Una vez que el PSOE tomó las riendas del movimiento, lo impulsó con todos sus recursos. El movimiento llegó a capas muy amplias de la sociedad, con unos resultados espectaculares en términos de participación ciudadana. Era inevitable que, cuando el PSOE decidiera cortar su apoyo, el movimiento experimentaría un descenso muy importante. Pero lo que no era inevitable es que la parte social y anticapitalista del movimiento, cuyo trabajo prolongado explica una movilización sin precedentes en Europa, estuviera ya dividida por los que consideraban sectaria cualquier identidad política y organizativa diferente a la izquierda institucional. Las reclamaciones de "unidad de la izquierda", realmente suponían: 1) la división del movimiento al imponer la exclusión de los contenidos no gratos para el PSOE, 2) hacer invisibles las reivindicaciones populares de base y 3) abandonar, sin explicaciones, la lucha una vez saboteada la Asamblea Estatal y los lemas compartidos que unificaban todo lo que se movía bajo las formas políticas y organizativas emanadas de la coordinación de base de los colectivos.

El conjunto de colectivos dinamizadores del MAG, no tuvimos capacidad para sobreponernos a estas maquinaciones y no pudimos hacer unidad de acción con la izquierda institucional sin disolvernos en ella, ni mantener nuestra capacidad organizativa y política para continuar con la movilización una vez que el bloque socialdemócrata decidió sin argumentos, contarla. No hubiéramos conseguido mantener dichas movilizaciones pero sí que varios millares de personas movilizadas comprendieran las luchas internas del movimiento y tomaran partido para el futuro.

Los testaferros del PSOE utilizan como argumento para sabotear la Asamblea Estatal del MAG que ésta forma organizativa suponía una organización estable que la gente no quería. Realmente quien no necesita un referente político general, para articular un movimiento amplio y plural es quien ya lo tiene, es el PSOE y su periferia un sector del PCE, posteriormente salido de IU, defiende las estructuras estables. Pero ese sector era solo una componente del MAG. Los colectivos con más veteranía, discurso e implantación en los movimientos sociales, no estábamos, ni estamos, por ese modelo. Una Asamblea Estatal que se reúne dos o tres veces al año, que se organiza y debate en Areas Temáticas, donde se expresan cente-

nares de procesos de lucha social sectorial y local, no es una estructura estable. Para la izquierda mayoritaria su monopolio depende del vacío de la casa que ocupa, es decir, de la división y la invisibilidad política de quienes protagonizan, en la sociedad, la resistencia al capitalismo. Esta resistencia, descentrada y aislada, se agita en su dimensión particular sin posibilidad de sumar sus fuerzas en un proceso constituyente donde las singularidades se expresen juntas, en una dinámica de lucha, aprendizaje y organización, contra el enemigo común. Esa es la fuerza que, al desplegarse durante 20 meses (IX´01 a IV´03), obligó al PSOE a ir, momentáneamente, contra las políticas de derechos, es decir contra sí mismo. Esta es la fuerza que sus colaboradores de dentro del MAG, consiguieron impotentizar.

La progresía defiende una Europa fuerte frente a EEUU. Pero una Europa fuerte, significa una Europa más eficiente, competitiva y armada.

Sus colaboradores son por acción y por omisión, quienes han protagonizado virajes de gran envergadura en estos tres últimos años. Desde la confrontación con el capital, incluso con un radicalismo folclórico ("los ricos están ricos, cómetelos") a la burocracia vecinal controlada por la izquierda parlamentaria, también los que se declaran apóstoles de "la nueva revelación anticapitalista" de Toni Negri y sus discípulos y quienes han boicoteado las Areas Temáticas, verdadera urdimbre participativa de un movimiento popular antiglobalización, cooperando con la Oficina de Madrid de Ecologistas en Acción, verdadero buque insignia de la "unidad de la izquierda". Estos grupos reaccionan violentamente ante cualquier intento de análisis del proceso de movilización de los últimos dos años.

Contra la Europa del capital; su constitución escrita y su constitución de las relaciones sociales

En el caso del referéndum del 20-F, es necesario oponerse, más allá de su lucha sectaria, a la propuesta del bipartidismo PP-PSOE. Sin embargo, el rechazo no debe limitarse al texto, sino que debe hacerse extensivo tanto al contexto real de relaciones sociales, económicas y políticas como al proceso que explica que el texto del tratado tenga los contenidos neoliberales que tiene. La Vicepresidenta del Gobierno Mª Teresa Fernández de la Vega ha sido explícita: "Quien piense en votar NO en el Referéndum, debe tener en cuenta que no habrá otra Constitución porque ésta es la única Constitución posible". Precisamente por eso, el voto NO tiene la limitación de expresar el rechazo a ese texto, pero no a las condiciones políticas que hacen imposible cualquier otro.

El voto NO rechaza el texto, pero, en cierto modo, legitima el proceso al participar en la votación. Es necesario votar, no sólo contra el PP sino sobre todo, contra las políticas neoliberales. Es decir, es necesario votar contra el PP y contra el PSOE. En caso contrario estamos aceptando el chantaje de elegir entre un neofranquismo neoliberal rancio y un neofranquismo neoliberal con maquillaje keynesiano, feminista y ecologista, que por otro lado, impide el desarrollo de un verdadero reformismo, ecologismo y feminismo anticapitalistas. Teniendo en cuenta que no habrá reformismo, ecologismo y feminismo anticapitalistas mientras no se desarrollen de forma independiente de la izquierda capitalista.

No cabe duda de que el PP es peor que el PSOE. Pero no es menos cierto que los dos son peores, aunque el PP sea más peor que el PSOE. No debemos aceptar la coacción de elegir entre dos ofertas detestables. La marginalidad política del impulso anticapitalista autónomo, se debe al control y la destrucción del movimiento por el PSOE y sus colaboradores. Votar contra el PP, al igual que apoyar la U.E. frente a EEUU, es una idea vacía. La mejor forma de votar contra el PP es oponerle un movimiento de masas anticapitalista. Esto no se consigue apoyando a quien también es defensor del capitalismo y enemigo del movimiento popular,

es decir, el PSOE. Hay una vía diferente que pasa por la reconstrucción del movimiento antiglobalización. Esta vía exige construir espacios de oposición inequívoca a la dinámica del capitalismo. Una vez construída esa identidad, se puede intentar sumar fuerzas con la izquierda capitalista frente a la derecha, aunque dicha izquierda se mueva por intereses electorales. La movilización por contenidos de izquierdas contra la derecha debe ser apoyada por muy cínicos que sean sus protagonistas. Si no nos hubieran roto la Asamblea Estatal y los lemas compartidos, con el frenazo del PSOE y CCOO a las movilizaciones contra la guerra, en Abril de 2003, habíamos podido mostrar su manipulación ante centenares de miles de personas movilizadas y multiplicar por diez los magros, pero esforzados efectivos del bloque anticapitalista.

EEUU y la Unión Europea: los dos son peores

La violencia del principal agente y beneficiario de la globalización capitalista, EEUU, hace buena la violencia de la globalización del bloque capitalista europeo. Se trata del mismo efecto que produce el mestizaje del neoliberalismo y el fascismo histórico del PP, creando la ilusión óptica de que cualquiera, incluso el PSOE, hace políticas de izquierda.

Dejemos que los políticos hagan política en su más sucia acepción de alianzas y contraalianzas tácticas en las que todos mercadean sus estrechos intereses a costa de la vida de la gente.

Apoyar la Europa política no sólo es intentar poner algo, por cierto muy dudoso, por delante del unilateralismo de EEUU. También es apoyar la competitividad, la empleabilidad, la flexibilidad, el militarismo, el orden monetario y la democracia contemplativa que nos consienten mientras sigamos diciendo "amén" a lo que nos hacen en nombre de Europa.

La progresia defiende una Europa fuerte frente a EEUU. Pero una Europa fuerte, significa una Europa más eficiente, competitiva y armada. Es decir una Europa con un mercado de trabajo más flexible, mayor industrialización de la agricultura, más peso del capital privado como gestor de la economía, el empleo y los derechos sociales y más pérdida de derechos laborales, sindicales y civiles. La mejor forma de oponerse a una banda de criminales no es formar parte de una banda rival sino organizar a los perjudicados contra las bandas criminales.

El objetivo de la Europa del Euro es mejorar la competitividad de los capitales europeos frente a EEUU, en bienes, servicios, mercados financieros. También en el desplazamiento del dólar como moneda refugio para inversores y como divisa internacional. Esto es globalización capitalista neoliberal, se le ponga la etiqueta que se le ponga.

Es imprescindible mostrar que lo que las instituciones del estado consideran imprescindible, el pueblo lo rechaza. Hay que romper el círculo vicioso de apoyar a una izquierda capitalista comprometida con todos los excesos de la globalización y con todas las instituciones antidemocráticas legadas por el franquismo, solo porque la otra opción es el espantajo fascista del PP ¡Ojo con los que votan contra el PP!

Contra la globalización, la Europa del capital y la guerra. Lo que mas les duele: no vayas a votar el 20-F

Las posiciones respecto al referéndum sobre el Tratado Constitucional de la Unión Europea del 20-F-05 se pueden clasificar en dos bloques: el apoyo y el rechazo.

EL APOYO está representado por el voto afirmativo. VOTAR SÍ significa apoyar: 1) a la Constitución Europea, que legaliza el tránsito del capitalismo regulado al capitalismo regulador en Europa y en España; 2) al propio referéndum, cuya finalidad es legitimar como democrático el proceso de autodeterminación del capital europeo; y 3) al gobierno del PSOE que, en una ambiciosa operación, va a

realizar el primer referéndum en Europa para consolidar su liderazgo en la modernización capitalista, tanto en la política interior de España como a escala europea, situándose como principal impulsor de la globalización del Capital Europeo, junto a Francia y Alemania.

Estos significados del VOTO SÍ, colocan al Partido Popular en una disyuntiva, pues si la Europa que consagra el Tratado es lo que más desea, el éxito político del PSOE es lo que más detesta. Por eso, pedirá el SÍ de manera oficial, pero no se comprometerá a fondo para no fortalecer al gobierno del PSOE.

Además de los partidos nacionalistas de la burguesía (CIU y PNV), la izquierda mayoritaria (PSOE, CCOO, UGT) apoya el VOTO SÍ. Algunas encuestas, de relativa fiabilidad, afirman que un tercio de los votantes de IU también piensan VOTAR SÍ. Es de destacar el apoyo a la Constitución Europea por parte de uno de los iconos de la izquierda posmoderna, Toni Negri: *"Con el euro, la Unión Europea tiene la posibilidad de construir, transmitir y comunicar sistemas de valores. Si la moneda siempre ha tenido la capacidad de representar y constituir órdenes de valor, en la sociedad posfordista (es decir, aquella en la que la hegemonía del trabajo inmaterial se ha verificado definitivamente), el factor monetario no sólo pone de manifiesto sistemas de poder, sino también dispositivos de potencia cooperativa...". "¿Puede funcionar Europa como resistencia ideológica y política contra los golpistas neoliberales globales? ¿Puede ser el punto de partida de una especie de insurrección proliferante de propuestas democráticas y de solidaridad global? ¿Es posible una línea estratégica europeísta posmoderna, que, criticando la exportación de la modernidad llevada a cabo desde hace siglos por el capitalismo y por los estados-nación europeos, se plantee ahora el problema de la exportación de la libertad y la solidaridad? En torno a esta indicación, los movimientos deben hacer una elección democrática y federalista, que considere la construcción de la Europa política como un tránsito táctico en la estrategia constituyente de un orden global democrático.*[20]"

Esta argumentación en la que, tras una lírica postmaterialista, se defiende la Europa política como una especie de "defensa", frente a EEUU, ha llegado muy lejos entre nosotros: *"... el imperialismo norteamericano no tiene de momento rivales ... La vieja Europa ilustrada, la de la civilización, se quedó muda ante el éxito del vaquero tejano... Casi siempre lo mejor es enemigo de lo bueno y la hipótesis de una Europa política que le plante cara al imperio es una bendita posibilidad que no sólo apreciaríamos en el viejo continente, sino también más allá, en Palestina, en todo el Oriente Medio y allende las cañoneras tienen puestos sus ojos. Es para pensarlo*[21]".

Pensémoslo: la única manera de luchar contra el capitalismo global y contra el imperialismo de EEUU, su principal impulsor y beneficiario, es enfrentarse con su lógica explotadora, depredadora y criminal e impedir que funcione en las empresas, en la sociedad, en las relaciones con la naturaleza y en las relaciones internacionales. Quienes, desde la marginalidad, hacen política, preocupándose más de los pactos y contradicciones entre el capitalismo norteamericano "de derechas" y el capitalismo europeo "de izquierdas", en lugar de preocuparse de los pactos y las contradicciones entre los muchos militantes que aún quedan y los millones de personas explotadas, humilladas embrutecidas, excluidas y asesinadas, nos cuentan el cuento de hadas de las "benditas soluciones". Los únicos benditos son quienes, por el afán de respetabilidad que demuestran, a pesar de su marginalidad, olvidan que no habrá derechos humanos, ni libertades, ni izquierda, sin organizar la lucha de masas contra el capitalismo de derechas y el capitalismo de izquierdas que, en lo esencial, son, exactamente, la misma cosa.

Este maquiavelismo postmoderno de bolsillo, está sostenido hoy día, desde dentro de los movimientos sociales, por ciertos grupos embarcados en proyectos cuya viabilidad depende del coqueteo

con la parte de la socialdemocracia que ejerce de autooposición y que les corteja cada día. Además del peaje antiterrorista que conllevan, estos atajos son un viaje a ninguna parte. Estamos esperando una explicación de quienes, rechazando la Constitución Europea, apoyan y difunden a Negri y a sus epígonos como la "nueva revelación anticapitalista".

EL RECHAZO. Al igual que el apoyo, el rechazo presenta perfiles complejos. Pero además, se expresa en dos posiciones que son complementarias: el VOTO NO y la ABSTENCIÓN.

El VOTO NO: La componente mayoritaria del VOTO NO es una campaña unitaria de la práctica totalidad de las organizaciones políticas y sociales a la izquierda del PSOE. En estas condiciones, podemos afirmar que el significado dominante del voto negativo en los medios sociales más activos es un rechazo al texto constitucional y en diversas medidas, al proceso económico, político y social que dicho texto refleja.

Pero, el VOTO NO también se defiende desde posiciones políticas muy diferentes. Por ejemplo, desde el rechazo a algún aspecto de la Constitución, como es la negativa a cualquier modificación de la integridad territorial actual de los estados[22], que ha creado divisiones internas en CIU y PNV respecto al SÍ. También, por parte de grupos de extrema derecha que tratan de explotar las tensiones xenófobas derivadas del crecimiento de la población inmigrante en España, propugnando un capitalismo español, antieuropeo y racista.

No se puede obviar el VOTO NO que, de forma extraoficial, defienden sectores del PP exaltados por los juegos malabares del PSOE con grupos soberanistas en Cataluña y por su necesidad de "separarse" del PP en Euskadi, que pide la intervención del ejército ya, el PP está muy motivado, tanto por recuperar el gobierno que el PSOE le arrebató por los pelos como por su querencia de la legitimidad del 18 de Julio de 1936. En el Referéndum de la OTAN de Marzo de 1986, el PP, siendo el más proOTAN, pidió la abstención sobre la salida o no de dicha organización militar. Hoy vuelve a aplicar uno de los principios de la "política basura": "quédeme yo tuerto si dejo ciego a mi enemigo".

El PSOE utiliza a fondo esta actitud: "Si el PP, la derecha, ataca a la "Constitución Europea", pidiendo el NO, eso quiere decir que la postura de izquierdas es defenderla con el VOTO SI". Este panorama de luchas entre corporaciones que se disputan el poder estatal, ocultan la total coincidencia del PP y el PSOE con los contenidos de la Europa del Capital.

Es también significativo el VOTO NO desde dentro de la socialdemocracia. En el partido socialista francés, una corriente encabezada por Laurent Fabius, Michel Rocard y Pierre Mauroi ha defendido el VOTO NO argumentando que el Tratado Constitucional: 1) supone un golpe de gracia al modelo social francés; 2) facilita la hegemonía de Gran Bretaña que ve a Europa[23] sólo como un gran mercado; 3) aumenta la amenaza de dumping social y fiscal de los países del este de Europa, lo que originará deslocalizaciones masivas; 4) amenaza con el desmantelamiento del sector público; 5) exige unanimidad para la modificación de la Constitución[24].

Esta argumentación se deriva de la reflexión realizada en el PSF tras la derrota del gobierno socialista-comunista-verde a manos de la derecha y de la extrema derecha en las elecciones del 2002. En dicha autocrítica, se negaba la posibilidad de realizar políticas keynesianas en un solo país y se defendía la refundación de la socialdemocracia a escala europea. En un referéndum interno de noviembre de 2004, en el que votaron casi el 80% de los militantes del PSF (95.000 de un total de 120.000), a la pregunta *¿aprueba usted la constitución europea, sí o no?*, el 55% de los votantes respondieron SÍ. Este resultado despejó el temor de fractura de la socialdemocracia francesa y europea. Aunque también constató que

la Constitución Europea sólo cuenta con el apoyo explícito del 43% de la militancia del PSF.

Esta experiencia muestra la existencia de un VOTO NO a la "Constitución Europea" desde dentro de la izquierda capitalista. Aunque el PSOE, como buque insignia de la socialdemocracia española, funciona con un centralismo democrático a la búlgara y no permite este tipo de disidencias keynesianas, no podemos olvidar sus "marcas" y "franquicias" de autooposición: Attac, Espacio Alternativo, la burocracia ecologista de Madrid, diversas ONGs, revistas y editoriales y ¿tú quoque IU[25]? Para poder hacer unidad de acción con la izquierda capitalista, sin acabar trabajando para ella, como nos ha pasado en el movimiento contra la guerra, debemos tener muy presente a esta "autooposición" de la socialdemocracia, cuya principal seña de identidad es: "la unidad de la izquierda".

La defensa de los derechos sociales, las libertades democráticas y el derecho de autodeterminación de los pueblos, no tienen nada que ver con la "Constitución Europea".

LA ABSTENCIÓN. Es otra forma de rechazo, un NO ampliado. Un Tratado que constitucionaliza el mayor libertinaje del capital y que protege, cínicamente, unos derechos y libertades que se incumplen a diario para la mayoría, exige el más contundente de los rechazos. Pero esta "Constitución Europea" sería imposible sin la colaboración de la izquierda mayoritaria. La ausencia de una izquierda anticapitalista que exprese los daños de la Europa del Capital a través de una oposición popular constituye, junto con la "muerte súbita" del Movimiento Antiglobalización en abril de 2003, un elemento central para orientarse políticamente ante este Referéndum. A la Europa del capital, lo que no la mata, la engorda. No debemos darle nada, salvo aquello que facilite la organización desde abajo para combatirla. Eso supone rechazar la "Constitución Europea" y, al tiempo, construir la izquierda anticapitalista.

La configuración actual del movimiento antiglobalización, desactivado como movimiento de masas, cada vez más globalizado, dividido, burocratizado y muy penetrado por grupos afines a "la unidad de la izquierda", explica que LA ABSTENCIÓN, como una posición de rechazo radical de hondas raíces libertarias, tenga una escasa visibilidad política, (incluyendo a la mayor de las organizaciones anarcosindicalistas), en la actual campaña contra la Constitución Europea.

Con su abstención, la población europea ha dado una respuesta espontánea a los abusos y las mentiras del capitalismo europeo y de sus políticos. 55 de cada 100 electores no fueron a votar el 13 de junio de 2004 en las elecciones al Parlamento Europeo. Esta abstención no se puede adjudicar a ninguna organización o movimiento social. Constituye una forma de rechazo necesaria, aunque no suficiente, para provocar la crisis del proceso de globalización del capitalismo europeo. La ABSTENCIÓN es lo que más les preocupa. No tanto porque sea un obstáculo real -sin organización política, la abstención es impotente-, sino por la pérdida de legitimidad que les acarrea. Debemos apoyarla haciéndola consciente y organizándola en un frente común de rechazo, pero con visibilidad política y propia.

Algunos pretenden convertir el Movimiento Antiglobalización en una compulsiva sucesión de campañas sin memoria y sin pasado, lo que es igual que decir sin futuro, sin posibilidad alguna de acumulación de experiencia, de vínculos entre los colectivos y de fuerza. Por eso, la campaña contra la "Constitución Europea" no debe empezar de cero sino tomar pié en las enormes movilizaciones "Contra la Globalización, la Europa del Capital y la Guerra" (que muchos quieren olvidar). Estas movilizaciones condicionaron a la derecha y a la izquierda capitalista, a partir de IX´01, pero acabaron siendo controladas y cortadas en el momento de máxima efervescencia (IV'03) por el

PSOE, a través de sus grupos filiales dentro del movimiento. Estos grupos no quieren oír hablar del pasado, llegando incluso a considerar la existencia del movimiento de masas más importante de los últimos 25 años, como la invención de algunos iluminados.

La comparación del referéndum de la "Constitución Europea" con el referéndum de la OTAN del 12/III/1986, no debe obviar que el actual, es un referéndum promovido desde el poder, para legitimar el protagonismo del capital y la desmovilización popular. Por el contrario, el de hace 19 años, fue arrancado por un movimiento popular que reprochaba al PSOE haber traicionado, una vez en el gobierno, su propuesta electoral de sacar a España de la OTAN. Desde una mirada anticapitalista, la ABSTENCIÓN, en 1986, carecía de sentido. Hoy, es de sentido común.

La defensa de los derechos sociales, las libertades democráticas y el derecho de autodeterminación de los pueblos, no tienen nada que ver con la "Constitución Europea", con que el PSOE aventaje al PP en intención de voto o con que el PP pretenda hostigar al PSOE hasta hacerle adelantar las elecciones generales. Dependen, al igual que la reconstrucción de la izquierda de la movilización popular, desde abajo, contra los daños de la Europa del Capital, la Globalización y la Guerra. Una constitución social y democrática no puede salir del actual bipartidismo que sustenta la monarquía franquista, sustentada en la permanente amenaza del uso de la fuerza, ni de los rituales de la democracia degenerada que padecemos, sino de superar dicha degeneración. Eso depende de nosotros. La abstención significa no ir a votar el 20-F-05, pero también, el compromiso de reconstruir el movimiento antiglobalización sobre contenidos y formas organizativas independientes de la izquierda capitalista.

El NO y la ABSTENCIÓN son dos formas legítimas de rechazar la Constitución de la Europa del Capital. La ABSTENCIÓN tiene el peligro de la apropiación oportunista de un fenómeno social cuyos orígenes e identidades son muy complejos. El VOTO NO anticapitalista tiene por un lado, el peligro de no distinguirse tanto del NO antiPSOE impulsado por sectores ultraconservadores como del NO impulsado desde sectores afines al PSOE. Por otro lado, puede favorecer la consolidación de un modelo de movimiento "altermundialización", reducido a jornadas y foros desde las que se convocan otras jornadas y otros foros, actualmente muy penetrado por las burocracias que impidieron su desarrollo, entregándolo al PSOE, entonces en la oposición, en la primavera del 2003. Desde la unidad de todas las formas de rechazo, defendemos la ABSTENCIÓN porque, aquí y ahora, es lo que más les duele a ellos y lo que más favorece la construcción de un bloque social anticapitalista.

CONTRA LA EUROPA DEL CAPITAL, LA GLOBALIZACIÓN Y LA GUERRA.
POR EL RECHAZO DE LA "CONSTITUCIÓN EUROPEA": LO QUE MAS LES DUELE, NO VAYAS A VOTAR EL 20-F-05.

Notas

(1) "Comunidad Económica del Carbón y del Acero" suscrita por Benelux (Holanda, Bélgica y Luxemburgo), Francia, Alemania e Italia.
(2) Consejo Europeo: Se compone de los jefes de estado y de gobierno de cada uno de los países integrantes, (15 hasta Mayo de 2004: Francia, Alemania, Italia, Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Dinamarca, Suecia, Finlandia, Gran Bretaña, Irlanda, España, Portugal, Grecia y Austria), más las presidencias de la Comisión y el Parlamento Europeos, respectivamente.
(3) La Convención es un procedimiento de debate y elaboración de propuestas estratégicas para la Unión Europea, más participativo que la Conferencia Intergubernamental. A diferencia de ésta, en la que solo participan representantes de los estados miembros, en este nuevo organismo, ya utilizado para la elaboración de la propuesta de "Carta de los Derechos Fundamentales" de la U.E., debatida en Niza en Diciembre de 2000, han participado 105 personas cuya composición fue: dos de la Comisión Europea, una por cada estado miembro de la U.E., dos por cada parlamento nacional, dieciséis por el parlamento europeo, treinta y cinco por los estados y parlamentos de los 10 países pendientes de ingreso, además de observadores del Comité de las Regiones, el Comité Económico y Social, el Defensor del Pueblo Europeo e Interlocutores sociales europeos.

(4) Tucídides: Aristócrata ateniense (460 a 400 a.d.C.) autor de "Historia de la Guerra del Peloponeso" en la época de plena expansión imperialista de Atenas.
(5) Artículo 1 de la Parte I de la "Constitución Europea"
(6) La Primera, compuesta de nueve títulos (Definición y objetivos; Derechos fundamentales; Ciudadanía; Instituciones; Ejercicio de las competencias; Vida democrática; Finanzas; La Unión y su entorno próximo y De la pertenencia a la Unión). Segunda: Carta de Derechos Fundamentales de la Unión. Tercera: Políticas y funcionamiento de la Unión. Cuarta: Disposiciones generales y finales.
(7) Dignidad, Libertades; Igualdad, Solidaridad; Ciudadanía; Justicia y Disposiciones Generales.
(8) Derecho a la información y consulta a los trabajadores en la empresa, a la negociación y acción colectiva, al acceso a los servicios de colocación, a la protección en caso de despido injustificado, a las condiciones de trabajo justas y equitativas, prohibición del trabajo infantil, derecho a la vida familiar y profesional, a la seguridad social, a la protección a la salud, a los servicios de interés económico general, a la protección del medio ambiente y a la protección de los consumidores.
(9) Art. 8. Parte I
(10) Disolución de la soberanía y fragmentación de la ciudadanía en el proceso de integración europea " Revista Internacional de Filosofía Política nº 11 ". José A. Estévez Araujo (1998)
(11) LA CARTA DE DERECHOS DE LA UE Y LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA CIUDADANIA europea. J.A. Estévez. El Vuelo de ICARO. Madrid 2001.
(12) Condiciones para pertenecer al euro : a) Tipos de interés inferiores a la media de los tres países más bajos más 2%. b) IPC inferior a la media de los tres países más bajos más 1,5%. c) Déficit público inferior al 3 % del PI.B del país aspirante. d) deuda pública inferior al 60 % del PI.B del aspirante. El Tratado de Amsterdam establece sanciones de hasta el 0,5% del PIB para los países que incumplan la disciplina presupuestaria y contraigan un déficit superior al 3% del PIB. También establece, como límite del presupuesto comunitario, el 1,24% del PIB comunitario. De esta cantidad, la mitad se dedica a financiar la Política Agraria Común (PAC). En el horizonte presupuestario a partir del 2006, dicho presupuesto comunitario se pretende reducir al 1% a pesar del ingreso de 10 nuevos países. Déficit público: diferencia entre gastos e ingresos del Estado. Deuda pública: acumulación de déficit históricos que el Estado debe financiar contrayendo Deuda. PIB: valor de todos los bienes y servicios producidos por una economía durante un año.
(13) Art.4.2 de la Parte Cuarta (disposiciones generales y finales)
(14) "La reforma de las pensiones en Europa. Proceso en Progreso. Manual de las reformas en curso" Banco Mundial 2001.
(15) Sistema de Reparto.- Todos los activos sostienen en cada momento a todos los jubilados. El Estado administra y garantiza este fondo.
(16) Sistema de Capitalización.- Cada pasivo recibe en su jubilación lo que él personalmente, aportó para la misma durante su vida laboral. La capitalización ahorradora de cada trabajador/a es administrada por entidades financieras privadas. Una presunta quiebra de dichas entidades financieras carece de garantías para las personas ahorradoras dado que la relación entre dichas personas y la entidad financiera pertenece al ámbito del Código Civil.
(17) En esta fecha ingresan 10 países (Eslovenia, Eslovaquia, Polonia, R. Checa, Hungría, Chipre, Malta, Estonia, Letonia, Lituania. (Quedan para el 2007 Rumania y Bulgaria). Estos 10 países suman 80 millones de habitantes (el 27% del total de UE). Tienen una renta per cápita de menos del 40% de la media de la UE y aportan el 7% del PIB de la anterior UE 15.
(19) "Moneda Unica y Crisis del Estado de bienestar en Europa" en "El Movimiento Antiglobalización en su laberinto. Entre la nube de mosquitos y la izquierda parlamentaria". VVAA. Ed. Catarata y CAES. 2003 web: www.nodo50.org/caes
(18) El 79% de participación en 1979 con 9 miembros (Bélgica, Luxemburgo, Holanda, Francia, Alemania, Italia, GB, Irlanda y Dinamarca); 61% en 1984 con 10 miembros (Grecia en 1981); 58,5% en 1989 con 12 miembros (Portugal y España en 1986), 49,4% en 1999 con 15 miembros (Austria, Finlandia y Suecia en 1995) y 45,5% de participación en 2004 con 25 miembros. Ver nota 15 de este texto)
(19) "Historia del Mundo Antiguo". Chester G. Starr. Editorial Akal 1974 (Págs. 338 y 388)
(20) Toni Negri: "El Gobierno y las perspectivas de la política exterior de la Unión Europea en el marco global". Pag. 83-85 En Archipiélago Núm. 58/2003.
(21) Editorial de Libre Pensamiento núm. 46 otoño 2004
(22) Artículo 5.1 de la Parte I de la "Constitución Europea".
(23) El impuesto de sociedades medio en estos países es del 25% mientras que en Francia es del 35%
(24) Artículo 7 de la Parte IV (Disposiciones generales y finales) de la "Constitución Europea"
(25) ¿Tú también Izquierda Unida?

Imágenes sobre la inmigración y la escuela

Graciela Tomassini Vilariño y Diego Lencina
SOS Racismo

Contexto

Al finalizar el año 2004, la realidad de la Educación en España parece haber alcanzado un punto de inflexión respecto a lo que en los últimos años se observó en cuestiones tales como políticas educativas, organización del sistema escolar, formación del profesorado y desarrollo curricular. En efecto, el cambio de signo político del gobierno del Estado promovió una ruptura inicial con la ideología que ostentaba el poder y moldeaba las instituciones, y en consecuencia, con una política devenida de aquella corriente. Algunos principios clave del sistema que tras ocho años de gobierno del Partido Popular se consagraban en la polémica Ley Orgánica de Calidad de la Educación (la religión como asignatura evaluable, los itinerarios y la prueba general del bachillerato, entre otras) se diluyeron con la abrupta derrota electoral.

Ahora bien, el nuevo panorama y los cambios de orientación política que se han mostrado no permiten obviar las problemáticas actuales, los debates y las demandas sociales ante la diversidad y la inmigración, los cuales se presentan como un imperativo para la sociedad, más aún después de las repercusiones de los atentados del 11M.

En lo particular, teniendo a la inmigración como eje del análisis, cuando abordamos la cuestión educacional, el debate se focaliza en un arco de problemas inherente a este colectivo y a las relaciones que establece en la estructura social. Estas cuestiones agudizan la percepción social negativa de la inmigración, fundamentalmente, porque su integración en el sistema es vista invariablemente como un déficit. Las razones son múltiples. A la par de la estructura social, en los últimos años la población escolar española se ha ido modificando con la incorporación de inmigrantes: si bien España no ha alcanzado los niveles de otros países desarrollados, la inmigración constituye un hecho relevante tanto por el impacto demográfico que

supone como por las dinámicas sociales que se generan. Como efecto inmediato, se han abierto conflictos relacionados con la distribución de los alumnos en los centros, su rendimiento y comportamiento, la desescolarización, la especificidad de los contenidos, los programas de enseñanza, las discusiones presupuestarias y la capacitación docente, mientras crece la percepción social de que aumenta la violencia en las escuelas y en sus entornos.

Siendo un contexto complejo, y por tanto inabarcable en un artículo de la extensión de éste, es nuestro objetivo analizar brevemente estos aspectos, que consideramos centrales, apelando al recurso de la desmitificación. Intentaremos presentar las percepciones sociales o las imágenes que se construyen de las problemáticas educativas y enfrentarlas en algunos casos con datos (cuando se dispone de ellos) y en otros, pretendiendo "deconstruir" esos signos.

Problemas

Para iniciar el análisis sobre la situación de la población inmigrante en el sistema educativo español, resulta necesario circunscribir el concepto de "población inmigrante". Para definirlo, habitualmente se apela a una noción que describe un grupo homogéneo de personas, cuando su principal característica es la heterogeneidad y la diversidad intrínseca, variando conforme al origen nacional, estrato social, proyecto vital, etc.

Anteriormente, hicimos referencia a que en la última década la estructura social del Estado se ha transformado fuertemente por la inmigración: si bien sólo el 4,7% del total de habitantes es extranjero, contando a comunitarios y no comunitarios, el hecho es cada vez más relevante. Igual de significativos son los datos relacionados con la población escolar. La media se encuentra en los 4,5%, ascendiendo a casi 380.000 los alumnos inscritos para el período 2004 - 2005 . Aunque ha habido un aumento en las que mostraban los índices más bajos, la distribución del alumnado por Comunidades Autónomas resulta muy desigual. Estos datos muestran un crecimiento considerable de la población extranjera escolar de un ciclo lectivo a otro, elevándose la cifra en más del 25% el último año. Aunque este crecimiento es importante en términos porcentuales, el alumnado extranjero sigue resultando muy minoritario, sobre todo si tenemos en cuenta que la población escolar autóctona disminuyó en torno al 20% (1.500.000 de alumnos) en los últimos 10 años. Podemos suponer que el crecimiento del alumnado extranjero se debe a dos causas: la reagrupación familiar, que significa una etapa en el proyecto migratorio de quienes llevan al menos 5 años de residencia, y a un mayor índice de natalidad en las mujeres inmigrantes frente a las españolas (del 4,9 % frente al 2,7%). No obstante esto, los datos corresponden a periodos cortos, por lo que no se pueden formular tendencias, si se tiene en cuenta que el crecimiento de la población extranjera y las políticas migratorias no han sido homogéneos y que el proyecto migratorio varía conforme a las particularidades de las personas.

Estos datos nos permiten avanzar sobre una de las percepciones sociales respecto de la inmigración: los alumnos de origen extranjero abarrotan las aulas de la escuela pública española. A menudo olvidamos que un número importante del total de alumnos extranjeros proviene de un país comunitario o de uno no comunitario, pero desarrollado (casi 45.000 alumnos, según el MECD). Asimismo, son determinadas escuelas públicas las que tienen altos índices de población extranjera, a riesgo de constituirse en verdaderos "ghetos". Esto se debe principalmente al rechazo por parte de la escuela concertada de estos alumnos (exigencias económicas de diverso tipo, ideario de la institución, etc.), la retirada de alumnos locales de las escuelas que presentan un alto índice de extranjeros y la concentración de población inmigrante en determinados barrios o en zonas rurales, en cuyo caso la escuela no haría más que reflejar una distribución de la población escolar condicionada por factores socioeconómicos. Por esta misma causa, incluso se pueden encontrar dos centros públicos en una misma zona, teniendo sólo uno de ellos (la escuela "gheto") un alto índice de alumnado inmigrante. No obstante, cabe esperar una paulatina amortiguación a futuro de la proporción de población inmigrante en el sistema educativo debido a tres factores: el endurecimiento de la regulación de la reagrupación familiar, la homogenización con el modo de vida de la población local y el consiguiente descenso de la natalidad, y los resultados de las políticas de "gestión de la inmigración" que a través de los sucesivos cambios legislativos incentivan el retorno (Plan Greco) y apuntan a un perfil de inmigrante mucho más "rentable" para la economía local, es decir, el que llegue, trabaje y retorne a su país .

Por otra parte, la implementación (parcial) de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación resulta un factor de conflicto, en tanto que la norma establece los lineamientos de la política educativa futura . Como hemos señalado en otros trabajos , para conocer el alcance de la norma, debemos detenernos en el concepto de "calidad". El mismo proviene del campo de la economía , encontrándose vinculado a prácticas asociadas a las teorías de la competitividad y la rentabilidad. Esto no quiere decir que no se desee que la educación responda a criterios de calidad, sino que el logro de esos niveles de formación aceptables no se haga a partir de una clasificación del alumnado conforme a los resultados que éste pueda demostrar, ni debe producirse en demérito del desarrollo integral del ser humano. O en otras palabras, que no se genere un sistema dual en el que haya educación de calidad sólo para unos beneficiarios, y trayectos formativos de baja calidad para otros. En tal sentido, atendiendo el carácter universal de la educación, debemos aspirar a una instrucción de calidad para todos los ciudadanos.

En segundo lugar y sobre la base de esta noción de "calidad" educativa, los alumnos inmigrantes son muchas veces percibidos como una amenaza por la comunidad educativa local debido a que los distintas carencias formativas que se les imputan, retrasan a los alumnos autóctonos. El concepto de "nivel educativo", tan en boga últimamente, está cargado de una fuerte connotación simbólica en el uso cotidiano pero, sin embargo, resulta muy impreciso y difícil de definir. Aún así, suponiendo que exista ese "nivel" y más aún suponiendo que sea compartido por todos los alumnos de un mismo curso (cosa utópica si las hay) no existen estudios obje-

tivos que justifiquen tal afirmación. Asimismo, el alumno inmigrante es evaluado según las habilidades exigidas en el currículo escolar, pero poco conocemos sobre sus propias habilidades y conocimientos. Una buena parte del fracaso escolar podría deberse a ese desconocimiento y/o infravaloración del alumno inmigrante. Cabría preguntarnos aquí cuál es el criterio que utilizamos para evaluar y qué habilidades, existentes o potenciales, ignoramos en estos chicos, sobre las cuales podrían construir nuevos conocimientos. Asimismo, esto significa que también desconocemos cuáles son sus verdaderos déficit formativos. En tal sentido, no parece adecuado dadas las evidencias, culpabilizar de los resultados desfavorables del informe PISA a la incorporación de alumnado inmigrante en el sistema educativo, en cuyo caso no comprenderíamos cómo países de nuestro entorno con un porcentaje mayor de alumnado inmigrante pueden obtener mejores resultados.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que la cuestión de la integración social de los inmigrantes se refleja en la LOCE a partir de la consideración de que "el grado de integración social y económica de los adultos depende, a medio y largo plazo, de la capacidad de integración, por parte del sistema educativo, de niños y adolescentes procedentes de la inmigración". De esta forma, la responsabilidad por su mayor o menor integración recae sobre las propias personas: a esto la ley lo denomina "cultura del esfuerzo". El resultado de estas políticas es grave: la responsabilidad sobre el éxito educativo ya no es del Estado sino de la población, perjudicando a aquellos que no disponen de los medios para afrontarla. Ahora bien, el concepto de la cultura del esfuerzo resulta inútil si se parte de una situación de desigualdad previa. Con bastante sutileza la norma ya no habla de "educación para todos" sino de "un sistema efectivo de calidad y oportunidades": no es lo mismo garantizar la "igualdad de oportunidades" que las "oportunidades de igualdad".

La cuestión de los contenidos de la educación queda marcada por la posición que la LOCE asume respecto de la "tradición cultural europea" como modelo a seguir. En tal sentido, no se reconocen ni transmiten (o a veces se criminalizan) las características que definen la cultura de los extranjeros (lengua, religión, costumbres, vestimenta, etc.) . Esto abre un abismo entre los alumnos y los aprendizajes, haciendo que los contenidos no resulten significativos para ellos, con lo cual se alimenta una de las causas del fracaso y la deserción escolar. Debido a que no existen en los currículos propuestas definidas sobre la educación para la diversidad, se llevan a cabo prácticas que confunden asistencialismo, educación compensatoria y educación intercultural , tres instancias distintas con objetivos y contenidos diferentes, que suelen solaparse, siendo muy difícil alcanzar consensos respecto a lo que significan y conllevan en la práctica.

Al problema de los contenidos le debemos sumar otro: la casi total carencia de instrucción de los educadores respecto a las cuestiones que atañen a la interculturalidad. Mientras que la LOCE ve la diversidad de soslayo y los contenidos la ignoran mayoritariamente, la formación del profesorado muchas veces deja de lado el interés por las identidades que se incorporan a la comunidad educativa. Por otra parte, este déficit va acompañado de una disminución del gasto en educación y la dele-

gación de funciones educativas orientadas a la integración en instituciones de la sociedad civil no escolares (ONGes, fundaciones, asociaciones laicas y religiosas, etc.). No obstante, debemos resaltar que existen importantes experiencias llevadas a cabo por educadores y por instituciones que se comprometen con la diversidad. Pero en estos casos se corre el riesgo de que el aislamiento de estos educadores e instituciones genere desgaste y apatía.

Necesidades

Los cambios en la estructura social del Estado español que se han producido en la última década han dado como resultado una ciudadanía que, potencialmente, posee una trascendente riqueza cultural: convergiendo en su territorio poblaciones de todo el mundo, y fundamentalmente de Europa, América y África, España se convierte en un punto de encuentro de identidades, conocimientos y tradiciones, y de personas que buscan en ella mayor prosperidad. El valor social (e incluso económico) de esta posición privilegiada le otorga un papel fundamental en el desarrollo de una sociedad global más igualitaria. Pero hemos dicho que esto es sólo potencialmente. El rol que España puede tener en el mundo globalizado implica una responsabilidad hacia el futuro por parte de los gobiernos del Estado, las administraciones y los propios ciudadanos, con el fin de llevar a cabo acciones que colaboren con la definición de una identidad común en la que el respeto y el intercambio entre las culturas y las individualidades esté regido por valores como la igualdad y el respeto a los derechos humanos.

A lo largo de estas páginas, hemos intentado confrontar ciertas percepciones sociales sobre la inmigración dentro del contexto educativo. Estas percepciones (difundidas por el boca a boca y aceptadas casi sin cuestionamientos) reflejan una ideología bajo la que se aglutinan un amplio espectro de gente, que en rigor, pertenecen a múltiples, y a veces enfrentados, sectores de la sociedad. Si hemos recogido estas imágenes de los inmigrantes en la escuela española desde un enfoque crítico o desmitificador, esto no ha sido con el fin de señalar culpables sino de reflexionar sobre nuestras propios mitos, creencias y prácticas, aquellos que muchas veces nos impulsan a legitimar un status quo ya sea como padres, educadores, orientadores o alumnos.

Consideramos que el sistema educativo debe encontrar en la diversidad que ofrece la inmigración un reflejo de la propia diversidad de la población local. Asimismo, asumiendo que existen distancias entre las culturas que integran el Estado, resulta un verdadero desafío superar las dificultades que supone el establecimiento de una convivencia basada en el respeto y la igualdad. La sociedad en general, y sus instituciones educativas en particular, tienen que participar en la concreción de este objetivo. Para que esto sea posible, es necesario no sólo que el sistema permita un acceso igualitario a una educación de calidad sino que los docentes tengan una formación adecuada que les permita abordar correctamente las problemáticas propias de la diversidad, y que los currículos se modifiquen consecuentemente con las necesidades no solo del sistema sino de las personas que lo integran. Se debe

tener en cuenta que la niñez y la adolescencia son etapas en las que se desarrollan aprendizajes que condicionan al adulto del futuro: la identidad, las emociones, la sensibilidad y la capacidad de interpretación crítica deben cultivarse adecuadamente. La escuela debe contar con los recursos necesarios para su efectivo funcionamiento. Un funcionamiento adecuado puede ser entendido como la capacidad para lograr el éxito académico y el desarrollo personal y social de todos sus integrantes, una labor compleja y con cierto grado de utopía y pasión por el desafío profesional que esto representa.

Relato a la vuelta de Bolivia: radicales por la supervivencia

Inmaculada Pérez y Guancho Mateo
Asociación "Amigos de El Alto (Bolivia)" en Murcia

Después de cinco años de distancia física de Bolivia, y concretamente de las ciudades de La Paz y El Alto, hemos aterrizado, en ese querido mundo donde la vida tiene banda sonora, sonidos de cumbia y otros ritmos tradicionales que te acompañan en la calle, en tiendas, bares, transporte, ... y consiguen que acabe en tu cabeza una cancioncilla de moda. Los olores, en toda su gama de matices, se alojan en las fosas nasales con el poder de hacer rememorar historias lejanas, episodios de encuentros y desencuentros que sin ellos podrían darse en otro lugar pero jamás ahí. ¡Cómo huele la hoja de coca al ser pijcheada -masticada- en un ambiente fraterno y constructivo! Ocurre algo parecido con los sabores: te puedes comer una salteña en Madrid u otra ciudad española, pero nada comparado con el caldillo tan chorreante de las que se venden en cualquier puesto de la calle; y sus sopas multicolores, de quinua, de fideo, de un cúmulo de ingredientes desconocido pero insuperable para el paladar, sobre todo si la aderezas con un poco de llajua, la rica salsa hecha con el picante andino, el locoto.

Aparte de nuestros asuntos personales, estábamos con ganas de ver cómo se encontraban los amigos y cómo era la situación tras el levantamiento popular conocido por todos en octubre del año pasado. Ni que decir tiene que dicho acto de rebelión se respiraba en el ambiente, y no ya por las constantes manifestaciones de La Paz, algo ya típico de su paisaje, sino por las narraciones de todas las personas en torno a visiones de aquella semana sangrienta y por los recelos y temores de ver venirse un nuevo octubre conflictivo. Barricadas, fogatas con grupos de vigilancia para alertar de la llegada del ejército, gente caminando de un lado para otro, las radios -las que no pudieron ser cerradas- informando de una lucha sin cuartel, vecinos golpeando las puertas alertando y obligando a salir ante el inminente peligro, comentarios de gente caída por bala, estrategas retirados volviendo a las trincheras para defender su gente, consignas de "no pasarán" o "que se vaya el gringo", pueblo, puro pueblo sin líderes de partidos defendiendo la integridad perdida de casi un centenar de ciudadanos caídos por las balas, vagones de tren –movidos por brazos con fuerza sobrehumana– atravesados en medio de la autopista, tanques, un soldado asesinado por oponerse a disparar contra sus hermanos, helicóptero con

ministro (cuyo bigote ya es conocido en los anales de las violaciones de derechos humanos) ordenando abrir fuego indiscriminado, sangre hirviendo y, sin conocimiento de filosofía política, exigiendo otra democracia: *radicales por la supervivencia*. Un año después, como hemos dicho, sensación de un retorno de la violencia, de otras noches sin dormir, de varios días sin comer ("porque no sabíamos tener sueño, no sabíamos tener hambre").Y no es que la historia se repita pero los aniversarios son dados a recordar los cambios y a evaluar si ha mejorado aquella situación crítica que llevó a salir a la calle y mandar al exilio al presidente de la República y a algunos de sus principales colaboradores.

La visión primera es que las cosas no sólo no han cambiado sino que han empeorado en diferentes ámbitos. Hubo cambio de equipo de gobierno (que asumió el anterior vicepresidente con un equipo sin partidos políticos) y un referéndum de por medio para decidir el destino del gas, criticado por muchos sectores sociales pues dejaba en la cuneta, a pesar de contar con cinco interminables preguntas, el tema de la nacionalización de los hidrocarburos. ¿Pero qué hacer cuando las multinacionales tienen la sartén por el mango y el redactor del borrador de la ley fue anteriormente asalariado de una de ellas? Repsol, por ejemplo, llegó a amenazar con irse si los tantos por cientos de sus ganancias (o robos, según quien mire) disminuían.

Se respira una cierta inseguridad en el aire y no por la espesura que provoca la falta de oxígeno a 4000 metros sino por la incertidumbre del futuro. Hay quienes hablan de un nuevo tipo de democracia o de organizarse, pero saben con quien se enfrentan: los organismos financieros internacionales cuyo destino ya han decidido para Bolivia, y ese pasa por dejar salir el gas cuándo y dónde ellos dictaminen. Es decir, negarse a seguir las directrices del FMI y del Banco Mundial significa rechazar los créditos, condicionados a estar con ellos, que año tras año conceden los países del Norte. Seguir sumisos a sus mandatos significa ceder nuevamente al expolio y al aumento constante de la pobreza provocado por el fracaso (para los bolivianos) de los ajustes estructurales hasta ahora impuesto. En resumen pesimista, la salida es la pobreza, generadora de riqueza y control (que otros llaman seguridad) en otras coordenadas del planeta.

La Paz tiene nuevos parques y zonas de ocio que aparte de belleza aportan espacios de encuentro y distensión; el Prado, su principal avenida, los domingos se convierte en un centro cultural, con música, exposiciones, puestos de artesanía, una biblioteca infantil en la calle, una miniferia del libro y lo que dé a la imaginación de semana en semana: su alcalde, además, parece estar consiguiendo fondos para el desarrollo y goza de una cierta aceptación por parte de la gente. El Alto ha visto crecer sus calles adoquinadas, sus plazas y aulas para los colegios, las inversiones extranjeras parecen haber crecido. Preguntamos a una persona amiga sobre estas inversiones y la respuesta sorprendente es que vienen del mismo Norte que luego se quiere llevar sus recursos naturales; todo ello es una artimaña para tranquilizar a los habitantes de esa ciudad de adobe, para calmar al león despertado en octubre del año anterior. Las ONGs habitan cada rincón de esta ciudad con multitud de proyectos, para todos los gustos y criterios: Intervida sigue uniformando a los niños de

los colegios a cambio de una foto con que apadrinarlos, vendiendo sentimientos paternalistas y sin cuestionar las políticas generadoras de esa realidad excluida. Otros optan por la educación o la salud de modo liberador, por compartir el cielo por techo con los niños de la calle. Otras, como las mujeres de la Pachamama, siguen produciendo artesanía sin olvidar la formación política, para no esperar al charlatán de turno sino para implicarse en sus políticas locales. Pero la pobreza, como las ratas, sobrevive y se reproduce en el subsuelo y de vez en cuando sale a la superficie para recordar que siguen estando ahí. Pues si no es así, ¿a qué se debe el deseo de emigrar a España de tanta gente? Nos comentaba una trabajadora de la Embajada española que las colas de la gente son interminables, como jamás se habían visto. No ha habido nadie que no nos haya preguntado por la forma de venir a este mundo idealizado; lo triste es eso mismo, el engaño de creer que España es un lugar de salvación donde te ofrecen trabajo y condiciones dignas nada más llegar a Barajas. Nuestro error, el de quien vivimos en esta Europa fortaleza y unida bajo el signo del mercado: no darnos cuenta, como canta Serrat, de que vienen porque no tienen nada que perder. Aunque dejen atrás familia, casa, la seguridad de lo conocido, lo que pueden conseguir en nuestros centros de esclavitud (nuestros campos, nuestras construcciones, nuestros parques de prostitución, etc.) siempre es más que un sueldo básico en su tierra.

A ello hay que sumar las deudas contraídas con los bancos generosos que aprovechando el río revuelto hicieron crecer sus ganancias imponiendo intereses del 30 o 40 %. Los deudores se han organizado y están dando la cara negándose a pagar y exigiendo al gobierno tomar carta en el asunto. Algunos, muchos, optan por emigrar, buscar fuera lo que te quitan dentro: no olvidemos que la emigración también es impulsada por los bancos que luego, en territorio español, gustosos recogen los frutos mal pagados de su trabajo en España. ¿Qué hace sino La Caixa cuando habla de fondos éticos y solidarios pero al mismo tiempo controla empresas como Repsol, una de las principales impulsoras de la política de hidrocarburos generadora de pobreza en Bolivia?

De boca en boca corre el fantasma de la inseguridad, la zona de la Ceja, tantas veces visitada por la noche para tomar un cafesito con los niños de la calle, para encontrarnos los amigos en algún local o como centro de comunicaciones donde encontrar algún medio para volver a casa, hoy es sentido como un barrio chino cuya estela se filtra por toda la ciudad de El Alto. En los cruces de caminos, en las líneas divisorias de las villas se han vestido los palos de la luz con muñecos de trapo colgados; en sus píes se lee en algunos "ladrón pillado, ladrón ahorcado", en otros la sola figura lo anuncia y así lo entiende todo vecino. Tomarse la justicia por su mano en un país conocido por los abusos de sus tribunales, de ahí el refrán: "no te fíes del hombre peruano, de la mujer chilena y de la justicia boliviana". De los dos primeros no podemos decir mucho, pero de la justicia boliviana bastante y no demasiado halagüeño, a pesar de sus últimas reformas que la han mejorado algo. Al principio piensas que es algo anecdótico pero después de dos meses ves las numerosas víctimas de los atracos, del hurto e incluso del asesinato por robar casi nada. Las cholitas han dejado de utilizar su típico bombín para evitar perderlo; las

carteras guardan el dinero en lugares insospechados buscando evitar las manos sensibles que entran y salen sin ser vistas y sentidas.

Pero la verdadera inseguridad, la que mata sin ser vista es la del Estado y sus compinches globalizados, la seguridad de los amos de la tierra, de las minas y de los destinos de la gente humilde. Pero atacar este enemigo, o incluso señalarlo, es más complicado, incluso para los que vamos de visita, pues pertenecemos al Imperio, término de nuevo resucitado por lectores de lo social y del sufrimiento de esa masa cansada y cabreada reconocida en la noción de "pueblo", el verdadero protagonista de la incendiada primavera boliviana del 2.003.

¿Quién responde a tanta violencia directa y estructural? No está de más recordar la práctica inexistencia de la clase política tradicional: los grandes partidos se han quebrado; los que formaban el tripartito (Movimiento Nacional Revolucionario, Movimiento de Izquierda Revolucionaria y Nueva Fuerza Republicana) han estallado en mil pedazos, el que quiere salvarse se agarra a los troncos que lleva la corriente y desmarcándose de sus principios se revisten de memoria de las víctimas del sistema. Acción Democrática Nacionalista, partido del dictador Banzer, que gobernaba hasta hace un par de años llora la muerte de su fundador, la quema y la venta de la sede cuyo nombre ofende a la historia y a la inteligencia de los que todavía esperan conocer el destino de las fosas de sus familiares desaparecidos en la década de los 70, "La Casa de la Democracia". Se salvan de la hoguera los pequeños partidos aspirantes hoy a crecer. Sin embargo, ni ellos lograron abanderar la sublevación y reconocer en un acto heroico de autocrítica su posición en la cuneta de aquellos días. Al líder cocalero le pilló por Europa y al indígena aymara conocido como el Mallku, en sus discusiones internas del altiplano.

No obstante y contra todo parecer hay quien responda: la gente. La conciencia social y política de todo un pueblo parece haber despertado; estaba ahí, sin configurar, masticando el hambre y la marginación, la indiferencia de tantos discursos y decretos legislando para ellos sin contar con ellos, mirando a otra parte y hablando lenguajes lejanos a los autóctonos. El mundo indígena ya no se conforma con darle colorido a las campañas turísticas y publicitarias oficiales; ya no quiere que se les utilice para adornar políticas neoliberales; ve con decepción la inutilidad de declaraciones de décadas dedicadas a ellos sin resultados reales en el reconocimiento de sus vidas, sus tierras y sus signos de identidad; quieren ser protagonistas del día a día, gobernantes de sus destinos y libres para expresarse, relacionarse y salir de la jaula del circo en que han sido introducidos históricamente. La Coca, hoja sagrada para el vivir andino abandera esta reivindicación y exige transformaciones profundas bajo la mirada amenazadora venida de las saeteras del búnker blanco, como blancas son tantas lápidas funerarias, donde se refugian los amos del mercado. Su poder e influencia llega al límite de ser conocida sin nombrar su origen norteamericano: "la Embajada".

Bajo una granizada, esperando la salida de Pablo Milanés, hablamos con Dante sobre la materialización de lo "posible", esa fase perdida en nuestro mundo des-

arrollado y palpada a los pies de la cordillera Real de los Andes. La sociedad civil en esta tierra no ha cedido todavía sus capacidades al Estado ni a las empresas privatizadoras de lo público; es más, saben que el sueño, aquello que es posible pensar es posible de realizar, a pesar de la propaganda de los programadores del sistema. Él siente que la solución al atolladero se esconde en pequeños grupos, en nadies (en palabras de Galeano), en personas sin ánimo de apoltronarse en partidos políticos cuyo objetivo parece ser pillar una cuota de poder, en gente como tú y como yo que no queremos restar sino sumar incluso a los que restan, a los fabricantes de excluidos.

Una visión de final feliz y con visos de futuro -y cuyo paradigma podría ser Dante- se pasea por los adoquines de La Paz y los caminos de polvo y piedra de El Alto, después de tanto tiempo bordeando las alambradas o los muros de las penitenciarías. La mayoría de los presos conocidos en el pasado están en libertad (y sueño con ver pronto, por lo menos, a la decena que todavía aguantan tamaño castigo inútil) y muchos de ellos produciendo vías de recuperación de la dignidad perdida, buscando en los rescoldos de su pasado más reciente líneas vivificantes de política solidaria, de cambios de estructuras que limen los barrotes de esa cárcel en que acaba convirtiéndose una sociedad donde la vida está atada a lo que decidan otros por ti. Al final va a tener razón Jacques Gaillot, el obispo de Partenia (diócesis inexistente con la que Roma ha pretendido cortarle las alas), cuando hace años, tras la visita a las cárceles de San Pedro, de Obrajes y Chonchocoro concluía, en rueda de prensa realizada en la sede de la APDH (Asamblea Permanente de Derechos Humanos) que mucha gente destacada por sus pensamientos, por su capacidad de análisis y crítica social purgaba su atrevimiento en las prisiones y era tachada de terrorista, el nuevo "san-benito" con el cual acallar la disidencia o la diferencia con el orden global, el legitimador de las guerras preventivas y el criminalizador de las voces surgidas de la pobreza. Y para muestra dos botones: Pinto, sociólogo de carrera estudiada tras los barrotes, ayudando a mirar lo que pasa en Bolivia con sus reflexiones y su vida dedicada a los demás; el otro, García Linera, posiblemente uno de los que formen parte de ese grupo de "constituyentes", de los que escriban la nueva Carta Magna. Paradojas de la vida: de enemigos del pueblo a salvadores. ¿Quién se equivocó en el veredicto?

¿Y en todo ello, nos preguntábamos, qué pintan o hacen las instituciones reconocidas desde hace tiempo como las de más legitimidad social: los medios de comunicación y la Iglesia Católica? Las encuestas dicen que han bajado posiciones, ellos sabrán a qué se debe, nosotros contamos pequeños debates o impresiones. Sobre la primera han llovido críticas razonables por sus silencios antes los gritos y la sangre derramada (con las honrosas excepciones de aquellas radios que no pudieron cerrar o controlar desde el Gobierno). Como guinda del pastel no puedo dejar de señalar la persecución y despido de periodistas en prensa felizmente comprada por el grupo Prisa. Está visto que vamos por el mundo sembrando nuestro modelo de democracia, quizá por eso se le conceden entrevistas en la Ser al Presidente asesino tras la matanza y le dan espacios de supuesto diálogo sobre la democracia en el Forum de Barcelona.

Sobre la Iglesia Católica, entre muchas, nos quedamos con cuatro imágenes impresas en la retina por su capacidad de decir cómo está la "viña del Señor":

- Wilson Soria, sacerdote de uno de los barrios regados de sangre por el gobierno depuesto de Sánchez de Lozada, se presenta como candidato a las elecciones municipales de diciembre. El reglamento electoral le exige que deje su puesto de religioso durante el tiempo que dedique a la labor política partidista, con lo cual debe pedir una especie de excedencia a su obispo.

- Al frente, en contra, la Iglesia purpurada, la de los salones, productora de documentos oficiales, que cree tener la Voz y se brinda como mediadora en los conflictos entre el Gobierno y quien se le ponga delante (cuando aprenderá que Cristo no estuvo en medio sino al margen; con todos, ofreciendo su tiempo y dedicación a todos, pero sin perder de vista el lugar de su encarnación, el pesebre).

- Doris Huertas, religiosa dedicada durante muchos años de su vida a los presos y hoy acogiendo a niños alcohólicos de la calle, en un terreno donde comenzaron con una chabola de cuatro ladrillos y hoy, gracias a algunas ayudas y el esfuerzo de todos los chicos y la inestimable ayuda de Soto, otro que también fue tachado de terrorista, convertido en un espacio donde los sueños de otra vida se hacen realidad. Tienen invernaderos, talleres, biblioteca, pequeñas casas, corral de pollos, cerdos, llamas y oveja; los terapeutas, como ellos les llaman. Nos contaban, los chicos, que todo comenzó después de la muerte de dos compañeros, dos gotas que colmaron el vaso del dolor y les hizo pedirle a Doris ayuda profesional. Y ella es una profesional de la calle, de sus sufrimientos.

- Los presos con una fe que mueven montañas. Algunos que ayer peinaban las callejuelas de las cárceles de San Pedro o el frío altiplánico del patio de Chonchocoro, hoy animan y encabezan el trabajo de la Iglesia en la cárcel, lo dirigen (hasta el año pasado uno de ellos era el Delegado Nacional de esta Pastoral) e influyen de modo real en que se den modificaciones jurídicas que reconozcan la especificidad boliviana en su modo de concebir las prisiones, por mucho que los distintos gobiernos se empeñen en plagiar los modelos inhumanos de Europa o Estados Unidos. Ellos también chocan con los compañeros que hoy dirigen la Pastoral Penitenciaria; no ven con buenos ojos una organización de post-penitenciarios, como se hacen llamar: ¿cuestión de protagonismo clerical o temor, para mí infundado, de escisión?

Podríamos seguir señalando cosas positivas como el proceso constituyente del próximo año, o de gente que sigue luchando por otro mundo posible como José, Mauri, las mujeres de Pachamama, Hivlin, Perelman,... pero no nos da el papel para tanto, sí para otros momentos. Esto es una pequeña parte de lo vivido en dos meses y que Rescoldos nos pide compartir y nosotros, gustosos, ofrecemos. ¿Qué tendrá Bolivia y sus gentes que tanto enganchan?

Crítica al sistema

Diofante B. Meriguete
Alumno del IES Butarque (Leganés)

No deberíamos empezar diciendo que el sistema educativo está obsoleto sino que es aburrido, lo que incita a personas que aguantan poco a "*pasar*", o a hacer las denominadas pellas de las que todos hemos sido cómplices algunas veces, creándose así desmotivación que en algunos casos se demuestra, por ejemplo, con comentarios como estos, escuchados a lo largo de mi vida de estudiante: el instituto es una *mierda*, es un plasta este profesor, cargante, fastidoso, latoso... o ¿para qué sirve esta asignatura? y muchos más. Estas son las afirmaciones que podemos escuchar, o por lo menos, yo, que soy estudiante, es lo que percibo.

A los que he entrevistado proponen soluciones como clases más didácticas, amenas, o sea que los pedagogos se impliquen más con el alumnado y no sólo piensen en realizar sus horas lectivas, cobrar e irse; poner más atención a los más flojos, dirigiéndose no como el típico profesor sino como un compañero más, creando así una forma más personal de llevar la clase... pero a todas esas cuestiones hay que añadirle una circunstancia: el profesor no debe intentar que el alumno se meta en su mundo sino que el preceptor debe ser quien se introduzca en el mundo del alumno, de manera que, de alguna forma, pueda entender el proceder, su forma de pensar. Aunque también debemos tener en cuenta que una persona no da abasto para treinta.

También algunas decisiones del claustro nos parecen arbitrarias, ya que, alegando que se hacen cosas por el bien común, pagan justos por pecadores y eso calienta el ambiente y a mi parecer no apacigua los problemas. El ejemplo más tangible es el cierre de la cafetería durante los cinco minutos de descanso entre clases en mi instituto, del cual soy parte y discrepo junto con mis compañeros; algunas veces me parece que somos ignorantes inducidos con mucha demagogia y no nos rebelamos contra algunas cosas. Seguro que si hubiera más intervención de nuestra parte, todo sería más democrático, personal y didáctico.

El 11 M en Madrid

¿Afectados o enfermos?
¿Problema de los afectados o problema de todos?

Mirtha Cucco, Elena Aguiló y Alfredo Waisblat
Centro de desarrollo de salud comunitaria Marie Langer

Los atentados del 11 M nos golpearon a todos, nadie quedó libre de fortísimos sentimientos que nos conmovieron íntimamente. Después parece haberse instalado la negación y el olvido.
La población parece "tranquila".

Tomando algunos indicadores del imaginario social hegemónico parece que el impacto social del 11 M ha quedado acotado, que Madrid y la sociedad española parecen haber elaborado el atentado y sus consecuencias muy rápidamente, y se habla de madurez colectiva. Sin embargo parece ser que sus efectos aumentan, por ejemplo en el ámbito de las consultas médicas, pudiendo también preguntarnos ¿qué pasa con los efectos que se expresan en la cotidianidad y que no son recogidos por demanda alguna porque pasan a formar parte de aquellos malestares que se sufren, pero que no se analizan, ni cuestionan porque se consideran normales? Así mismo pudiéramos preguntarnos ¿qué pasa con la comprensión de la dimensión político-social del hecho, imprescindible toda vez que se pretenda elaborar el duelo por parte de los afectados más directos, y recuperar el protagonismo necesario para la elaboración colectiva por parte de toda la sociedad?, ¿con qué elementos cuenta la población y dónde puede trabajar todo esto?

Ante una situación de emergencia social de esta envergadura es fundamental acercarse al terreno de los hechos, operar desde allí, reconocer cómo se presenta la necesidad, cuál es la demanda que se genera en los afectados directos y en la población en general. Nos pareció importante, apenas ocurridos los hechos, hacer un primer nivel de aportación, desde una intervención comunitaria acotada, que permitiese:

- Contar, desde una lectura crítica de lo acontecido, con algunos indicadores diagnósticos que orienten la intervención para la elaboración del hecho.

- Poder brindar estos elementos a todos aquellos profesionales, movimientos sociales, población en general, etc., para que puedan incorporarlos en el desarrollo de su práctica diaria.

· Contribuir al desarrollo del protagonismo social en el enfrentamiento de las contradicciones económicas-políticas-sociales del momento actual.

Es nuestro objetivo aquí poder presentar algunas primeras conclusiones.

Algunas consideraciones iniciales

Situaremos nuestro punto de partida basándonos en algunos conceptos que referenciaron nuestro trabajo. Por un lado Kordon, Edelman y Lagos, (1988), apuntan los siguientes aspectos que tuvimos en cuenta:

· Las catástrofes naturales o provocadas por el hombre, se consideran como situaciones de **emergencia social**. Por su carácter imprevisible implican una particular sensación de peligro.

· La situación de emergencia social, dicen, es un hecho que **afecta siempre a toda la población y no sólo a los damnificados más directos**. Coloca a la comunidad en una circunstancia caracterizada por la pérdida de vidas, de bienes materiales, y de lugares físicos reconocidos como propios. Produce también una pérdida de normas que regulan las relaciones sociales previas, entre y con los grupos de pertenencia; una crisis de los marcos de referencia, una ruptura de la cotidianidad, frente a la cual, las formas habituales de organización resultan inadecuadas" (op. cit. p.107) Así, por ejemplo en este caso, hechos cotidianos como tomar un tren han adquirido un nuevo significado, la mirada al inmigrante de rasgos árabes ha cambiado, las bolsas o mochilas en un medio de transporte generan un punto de zozobra, hay gente que gasta parte de su salario en medios alternativos de transporte, es decir la vida cotidiana ha sufrido una alteración.

· La **amenaza e incertidumbre** que implican hechos de esta naturaleza, genera un sentimiento de ambigüedad, con efectos desestructurantes, movilizando en la población los sentimientos más primarios de indefensión.

· La afectación social varía, según los mismos autores, de acuerdo: a la **posición asumida por el poder del estado,** que será diferente según sea o no causante directo o indirecto de la situación; a la **duración** de la situación; al **tipo de respuesta** de los afectados más directos; a la utilización que se haga de los **medios de comunicación** y al **tipo de imaginario** que se pretenda instituir como representación del hecho; a la **posición social** que ocupen los afectados más directos (grupos "merecedores" de solidaridad; grupos marginales), etc.

· Es necesario tomar una **posición activa**, que ha de ser **pública y de carácter social**. La **posición de pasividad**, por parte de la población en general y de los afectados directos en particular, genera paralización, sentimientos de impotencia, y bloqueos emocionales y de pensamiento.

· Los afectados directos tienden a tomar **conductas activas**, a agruparse, a tomar iniciativas, y esto es condición para sostener la desestructuración y poder elaborar lo más **íntimo y particular.**

· La acción social activa favorece la creación de un determinado **consenso social**, que a su vez actúa como soporte para la elaboración personal y social.

· La categoría de **afectados directos** es la que debe usarse, ya que se trata de personas que han de hacer reajustes complejos de su vida, tras haber pasado por una intensa situación traumática, pero **no son enfermos** que haya que categorizar psicopatológicamente. De acuerdo con esto, el proceso de intervención y de elaboración será pues muy diferente.

· Los **procesos de duelo** implican un **hecho social** y no sólo **un proceso privado.** La incertidumbre, la ambigüedad tienen un efecto psíquico desestructurante, y al psiquismo le toca realizar un trabajo penoso de elaboración, lento, paulatino, cargado de ambivalencias, para lo que es fundamental el reconocimiento de un principio de realidad. Éste indicará al psiquismo una dirección desde la cual realizar el proceso elaborativo, para lo cual se hace necesaria una información verídica y crítica que dé cuenta de lo que ocurrió (por ejemplo no es lo mismo saber que se está en guerra, a sentirlo como un hecho fortuito o fruto de un terrorismo depredador, etc.). Si se escotoma o distorsiona la información se somete al cuerpo social a una situación traumática. En este sentido la actividad propagandística hegemónica cumple un importante papel para producir cambios en los sistemas de valores e ideas (por ejemplo generando confusión en torno al tema del terrorismo), hacia la búsqueda de actitudes afines al poder hegemónico.

· Las **inducciones psicológicas** operan sobre el sujeto ofreciéndose al individuo como verdaderas matrices de identificación que inciden activamente sobre la subjetividad. "Son juicios que a través de determinados códigos valorativos atribuyen identidad señalando permanentemente desde otro quién es el sujeto y cuáles son los valores sociales que éste debe asumir; actúan a lo largo del tiempo produciendo nuevas identificaciones secundarias que son vividas como necesarias y naturales, no sólo por el propio sujeto sino por la comunidad a la que éste pertenece" (op. cit. p.112). Así el silencio social, puede generar imaginario social que desmienta o reniegue de lo ocurrido, y ésto no permite la elaboración personal, ni social. Se puede inducir a la culpa, a la dilución de responsabilidades, al olvido, a la acción y respuesta social activa como desadaptación social con connotaciones de problema personal, en un mundo que se dice democrático, etc.

· El darle valor de certeza al **discurso alienante** con dificultad para pensar críticamente, se asienta en la amenaza a la integridad corporal y a la posibilidad de desintegración de los grupos sociales de pertenencia. Esto priva al psiquismo de las apoyaturas necesarias, reforzando la indefensión.

Respecto al complejo proceso del trabajo de duelo, Ferschtut (1988, p.81), señala que "el proceso de duelo es un proceso de transfomación que permite la adaptación al cambio. Pollock lo denomina 'patología de transición". En este sentido tomamos al trabajo de duelo como un trabajo interno del yo destinado a restablecer el equilibrio intrapsíquico, sólo posible en el marco de la elaboración social.

El mismo autor (op. cit. p.73), sitúa como un aporte significativo de Bowlby las tres fases del proceso normal de duelo. Éste comienza con intentos desesperados de recuperar el objeto, implica la no aceptación, se sigue actuando

como si lo perdido estuviese presente. En este punto el llanto debe ser entendido como una reacción destinada a provocar de forma mágica la reaparición del objeto. También puede haber sentimientos de cólera hacia el objeto perdido y de ira hacia los que aportan consuelo. En resumen, la primera defensa es un poderoso mecanismo de negación.

La segunda fase es la de la depresión o desorganización. Ante la evidencia del fracaso de mantener el objeto vivo, o la situación catastrófica como inexistente, deviene la desesperación. Implica pérdida de fines en el mundo externo, con vivencias de desorientación y apatía. La inactividad de la persona en duelo corresponde a estas dos primeras fases, en la primera porque tiene una tarea imposible, en la segunda porque no tiene tarea. Pero esta segunda cumple una función adaptativa necesaria para pasar a la tercera, que es la fase de reorganización. Aquí se produce el abandono real del objeto, discriminándose entre patrones de conducta que deben ser claramente abandonados (que sólo tenían sentido si el objeto está presente) y los que pueden ser razonablemente mantenidos (por ejemplo, perseguir fines relacionados con el objeto perdido y que tienen sentido después de la pérdida).

Los elementos citados fueron tenidos en cuenta a la hora de la intervención, pero sacándolos de la neutralidad teórica para situarlos en el marco de los **Indicadores Diagnósticos de Población** actuales, entre los que destacamos por un lado la **inhabilidad de la población en general para operar duelos**. Desde el imaginario hegemónico estos procesos son distorsionados, y más aún, se hace la apología de la no elaboración (si a un niño se le pierde un objeto al que tenía mucho cariño, rápidamente se le dice "no llores cariño, mamá te compra siete", negando las etapas del proceso y sin lugar a pensar que además el niño probablemente no quiera otro, sino "despedirse de lo que perdió"). Esto coloca a la población en un punto vulnerable para el enfrentamiento de la realidad cotidiana, y más aún frente a una situación de emergencia social.

Por otro lado también advertimos la **carencia de elementos de análisis** respecto a las cuestiones económico-político-sociales puestas en juego en la realidad actual. Así, se tergiversa el problema real que es cómo defender los derechos humanos, sociales y políticos en un orden social violento por definición, derivándolo a falsas discusiones de violencia-no violencia. Así, cuesta entender que la guerra capitalista global que se abate sobre gran parte del mundo, es una de las formas que adquiere la globalización en un entorno de crisis económica e inestabilidad política. Así, cuesta entender cómo en nombre de la democracia se trabaja por la libertad de empresa y por una economía de mercado. Así, cuesta entender que el orden social está sustentado en la lógica del mercado y la centralidad de la economía, etc.

La intervención

A la vista de estos elementos conceptuales acerca de las situaciones de emergencia social, revisamos algunos aspectos de la experiencia concreta del 11 M.

Una parte de nuestra propuesta fue dirigida a fuerzas vivas de una comunidad con gran número de afectados directos. Las líneas generales de la propuesta se centraban en:

- Crear un espacio de reflexión sobre la problemática 11 M.

· Desarrollar criterios para entender el significado social de los síntomas.

· Aportar elementos de análisis que permitan la elaboración del duelo como hecho social.

· Desarrollar capacidad de releer las demandas a partir de la comprensión social de la necesidad.

· Desarrollar criterios para la resolución de temas concretos (¿qué hacer con las velas?)

· Contribuir a la conformación de redes sociales y comunitarias con el protagonismo de los afectados directos, partiendo de la concepción de que en "el tren íbamos todos".

· Favorecer la contención de personas que están en el trabajo directo con afectados directos.

Teniendo en cuenta, como ya se dijo, que se trataba de un primer trabajo acotado con modalidad de investigación-acción, que permitiese rescatar elementos, que sistematizados aporten a la práctica diaria, los indicadores relevantes a destacar son:

¿Qué se siente? Desconcierto, angustia, miedo, tristeza, impotencia, rabia, dolor que remueve otro dolor, sentimiento de vulnerabilidad, etc.

¿Qué se necesita? Gente que escuche y ayude a elaborar, espacios estables de intervención y tiempos disponibles en las instituciones, otros espacios de encuentro para poder expresar los sentimientos y entender lo que ha pasado, mantener la memoria colectiva para que los afectados directos no sean "los del grupo de la colza", juntarse y romper el aislamiento, crear red.

Dificultad expresada. Se visualizan necesidades de un grupo de personas más directamente implicadas y no todas, ¿pero qué pasa con la comunidad? La población rápidamente no quiere ya saber del tema, ya hay indicadores de queja de las listas de espera por la atención especial a afectados directos, ¿es una huida hacia delante? ¿es fruto del individualismo?

Aquí se vió la necesidad de trabajar elementos propios de la sociabilidad articulada desde la lógica del capital, el individuo-individualista, escindido, con pertenencia a grupos sin relación comunitaria, expropiados del acto cooperativo vs el sujeto autónomo. Esto para poder entender la necesidad, y el comportamiento de la demanda, y poder trazar líneas de intervención que cuenten con los niveles de negación y de desresponsabilidad social como parte del problema.

Trabajo sobre el proceso de elaboración y duelo. Se vió la necesidad de brindar elementos de análisis en las líneas expresadas anteriormente acerca de lo que es el proceso de duelo para poder identificar los comportamientos. Fue muy importante presentar el duelo como hecho social, corrigiendo distorsiones propias de la disociación personal-social inherente a la lógica capitalista. Fue importante legalizar la necesidad de una interpretación socio-política para que el psiquismo tenga un criterio de realidad, que aunque doloroso es real y permite elaborar, permite movilizarse porque se identifica el peligro. Es decir, comprender la violencia estructural que genera el capitalismo globalizado, tomar conciencia de que es una violencia invisible, ante

la que estamos impasibles. Lo contrario es quedarse frente a un peligro irracional, colapsado en lo personal, sin más forma de tramitación que la sintomatología (somatizaciones, crisis de ansiedad, fobias, etc.) y la impotencia.

Silencio social o foto fija de las torres gemelas como forma de memoria Atrapamiento perverso de la lógica hegemónica

Otro indicador importante se relaciona con elaboración vs necesidad de olvidar. Se vinculaba el mantener la memoria con la idea de la reiteración de lo sucedido. Fue muy importante esclarecer que lo que perdura es el análisis de la situación que lo provocó, así como las consecuencias, que en realidad es analizar lo que va pasando, sacarlo a la calle, hacernos más protagonistas de nuestro hacer social.

Este análisis se materializó en "velas sí, velas no", ¿qué hacemos con las velas?

¿Cuándo las velas son un ritual para obturar y cuándo son un testimonio de lo que se quiere tapar? Se vió la importancia de un debate politizado que permita comprender los grados de manipulación del dolor, transgrediendo y usando los procesos de duelo a medio hacer, disociando sus etapas. Esto sirvió para un trabajo concreto con la comunidad.

¿Qué dicen los afectados directos? Ellos prefieren hablar. "A mi me gusta que me pregunten", notan que la gente no sabe cómo preguntarles, temen la respuesta si preguntan ¿cómo estás? La sociedad "no te quiere hacer revivir el hecho", entonces "te dan un trato normal". Esto es también muy importante ya que tiende a instaurar un mecanismo marginalizador que deposita en un grupo de personas lo que es un hecho social (sufrido más directamente por esas personas), patologizando, sectorizando a ese grupo como forma de olvidar y de no enfrentar las contradicciones sociales actuales que a todos nos implican. Esto se justifica desde el individualismo como "respeto a los derechos" (de los trabajadores de Renfe, por ejemplo), sin entender cómo todos tenemos hasta los deseos más íntimos anudados a la lógica hegemónica.

¿Qué hacer? Concluimos en que es importante no "enfadarnos" o desconcertarnos porque no hay demanda coherente con la necesidad, que hay que comprender el ámbito de la Normalidad Supuesta Salud desde donde muchas veces "reclamamos nuestra propia esclavitud"; que son imprescindibles los espacios de reflexión grupal; la creación de red social; que es necesario seguir trabajando los elementos de análisis, armar un discurso sobre la interpretación de los hechos, que nos permita recrearlo y multiplicarlo, que nuestra acción en lo micro es posible y eficiente sin impotentizarnos frente a lo macro, pero contando con ello.
La creatividad del grupo de referencia permitió plantear muchas ideas concretas, por ejemplo frente a "un minuto de silencio, cinco minutos de hablar", frente a las placas recordatorias y sin desestimarlas, la construcción de murales colectivos, etc. por supuesto que no eran ideas abstractas, sino pensadas como posibilidad ante situaciones concretas analizadas.

Algunas palabras finales

"Muy enriquecedora la reflexión acerca de la necesidad y la demanda, queda claro que hay que plantear una actitud activa ante necesidades no demanda-

das"; "los afectados no son enfermos, veo la necesidad de que sean protagonistas de su recuperación"; "rescatar la importancia de entender el duelo como hecho social, y sus etapas", "necesidad de crear espacios de reflexión, que luego permitan establecer estrategias para la acción"; "qué importante comprender el punto de "desnutrición social" con que nos encontró el 11M"; "la importancia de no quedar atrapados en el discurso dominante"; "seguir pensando las formas de dirigirnos a los afectados más directos"; "desarrollar estrategias comunitarias que rompan el silencio aunando esfuerzos"; "esto no sucedió por casualidad, sorprende cuando no se está advertido, la pobreza existe aunque no se la quiera ver"; "acallar los rituales, es el deseo último del poder, pero las terminamos apagando nosotros solos, hay que reaccionar"; "con la demanda que llega hacer red, con la que no llega preguntar, detectar, promover".

Es una primera aproximación que brindamos en la espera de que multiplique sentires e iniciativas, siempre buscando el rigor en la comprensión de la necesidad, y desde la convicción de que toda construcción es colectiva. Gracias a todos aquellos que nos permitieron sistematizar un poquito de realidad.

Crónica de un trabajo grupal

Un conjunto de zombis avanzaba por las calles de Sta Eugenia el día 11 de marzo por la mañana. Algunos porque fuimos desalojados de nuestros hogares por temor a que hubiera otros artefactos explosivos en la estación, otros porque quizás necesitábamos salir de casa y conectarnos de algún modo con lo que estaba sucediendo.

Pero nadie se miraba, o mejor dicho nadie se veía. No había el menor registro del otro que pasaba por nuestro lado, era como si cada uno de los que andaban por la acera, lo hicieran en la inevitable soledad de un desierto inconmensurable. Ojos vacíos, gestos sin rostro.

Los días subsiguientes estuvieron marcados por lo mismo. Aunque ya cada uno estaba en su casa las mismas sensaciones persistían como en el primer día. Algo había estallado no sólo en la estación, algo más estaba en pedazos, aparte de los hierros retorcidos del tren, los cuerpos de los muertos y los heridos y la vida cotidiana de muchos sobrevivientes, familiares y vecinos.

Nosotros mismos éramos trozos, un tejido social que se presentaba descompuesto en sus componentes. Un hecho catastrófico que en su explosión, iluminaba y hacía visible, la ausencia de estructuras de contención, de sentir una red capaz de cobijarnos y cobijar y de estimularnos en un trabajo cooperativo de comprensión y reparación.
En esta situación es que empiezan a conformarse los grupos de afectados en el ambulatorio de Sta. Eugenia.

Intentamos generar un espacio de contención grupal, en el cual poder elaborar la situación, dar una dirección al dolor y a los duelos, e intentar recomponer sistemas de redes válidas que permitan sacar a los participantes del sopor hacia la comprensión, del aislamiento hacia lo social, del hacia adentro al ser con otros en el hacia fuera.

En la primera reunión los asistentes traen de algún modo el fracaso que les supone el abordaje meramente individual favorecido desde las soluciones

ofertadas por el sistema. La gente dejaba las terapias o se quejaba de que la medicación no alcanza. Repetían la sensación de "estar a trozos", y aunque constantemente repetían la necesidad de juntarse, muchos se cuestionaban la eficiencia de un trabajo grupal, "¿es este el espacio?", "cuando tenemos dolor de muelas vamos al dentista, pero si no me puedo subir al tren ¿esto me podrá ayudar"?, "yo no estuve en el tren, pero lloré todo el día, ¿es este mi espacio?".

Encuadrar lo ocurrido como emergencia social favoreció la comprensión de la situación al ubicarla en un escenario social, señalando que esta situación no puede ser elaborada de modo individual, es decir se parte de que todos somos afectados. Habrá afectados más directos, pero hay una situación social que afecta a todos y entre todos ha de ser elaborada. En parte el fracaso que denunciaban de los abordajes responde a esto.

Estos elementos permitieron, a su vez, ubicar la cuestión de que el afectado no es un enfermo y que es imprescindible crear espacios de contención e implicarse en ellos para poder salir de la impotencia. A partir de allí aparecen sentimientos de alivio que se expresan en frases como "antes estábamos en el uno por uno, ahora en el muchos por muchos".

El trabajo sobre el proceso de duelo se imponía para contrarrestar la intencionalidad que les llegaba desde el sistema de que había que dar vuelta la página lo antes posible. Había que evitar que peguen un salto al vacío que les deje inseguritzados e impotentizados desde un individualismo rabioso. Desde este trabajo identifican indicadores de lo instituido hegemónico expresados en la ambivalencia de "ya casi no me preguntan ¿cómo estás? Y eso me molesta, pero también me molesta que me pregunten.

Este sentimiento, propio de los procesos de duelo, advierten que adquiere otra connotación por la forma evasiva de las preguntas ("¿ya estás bien, no?).

La pregunta que captan en la calle ¿pero, están locos o no?, si están locos que los traten, y si no lo están que acaben de una vez con esto, remite al intento de depositar sobre los afectados directos todas las consecuencias traumáticas del atentado, y sobre la población en general la capacidad de negación y olvido. Una lectura sobre esta cuestión les permite elaborar que se los está estigmatizando, marcando un adentro y un afuera y que mientras menos se hable más puede sostenerse la dicotomía. Pero queda claro también que quien no se pueda implicar como afectado está más en riesgo ya que no puede realizar ningún tipo de elaboración de su afectación de modo adecuado.

Este análisis se completa con elementos de análisis sobre la violencia constitutiva de las relaciones sociales capitalistas, violencia invisibilizada que contrasta con lo visible, obsceno y consternante del 11 M. Se comprendió que poner palabras y encontrar una explicación de los hechos visualizando los efectos de la globalización en la vida cotidiana, y conectar con la guerra de Irak en el marco de la guerra capitalista global, permitía no quedar expuestos e impotentes sin poder direccionar el duelo frente a la incertidumbre y el dolor de la pérdida de seres queridos y otras situaciones traumáticas.

Esto marca también la importancia de asumir la condición de afectados y de la vital tarea de asumir un protagonismo activo hacia fuera, lo que da una fuerte dirección social y de transformación al duelo que están trabajando los integrantes del grupo.

En los siguientes encuentros se trabajó sobre las posibilidades de reparación incidiendo en los procesos de transformación de la realidad, lo que implicó un trabajo acerca de los mecanismos que se utilizan desde lo establecido para la perpetuación del orden dado generando impotencia, y superar las expresiones de "es imposible", ¿qué podemos hacer nosotros?". Mantener presente el conflicto, descubrir cómo el poder se esconde en los vericuetos de lo normalizado, recuperar espacios de construcción grupal se revelaron como caminos posibles para salir de los laberintos de la impotencia.

Correr el eje de la discusión de si se dejan o no las velas, hacia el eje que implica qué es lo que no queremos que se olvide y qué debemos hacer para trabajar en esa dirección fue un éxito elaborativo, consecuentemente con las dificultades antes mencionadas.

El cierre de este grupo implicó el desafío de poder ayudarlos a cerrar una etapa. ¿Cómo pasar de ser zombis a empezar a andar con los ojos abiertos y las manos prestas para la alquimia de transformar y transformarnos? ¿Cómo adecuar a nuestra vida cotidiana el fruto de nuestras reflexiones?, ¿cómo asumir las cosas que podemos hacer y aquellas de las que no nos sentimos capaces?. El grupo evaluó: fue un proceso muy duro, con costos muy altos, pero no en vano.

Frases finales: "Nos ha pasado a todos", "el tren sigue pasando", "esconder el dolor no ayuda, sino compartirlo", "no hay peor ciego que el que no quiere ver", "nuestro dolor no es enfermedad, sino esperanza", "no olvidemos el recuerdo, avivemos esa llama".

El 11 M hubo muchas explosiones, algunas las vimos y nos horrorizamos, se nos presentaron con la certeza de lo obsceno y no podíamos quitar la mirada, de otras, sólo nos llega un sonido sordo, sin imagen. Explosiones que ya preexistían, pero que carecían de presencia para nuestros ojos. Ese era el trabajo de elaboración, darle existencia a lo que nos determina como sujetos, y a aquello que siempre intenta expropiarnos nuestro protagonismo para la construcción colectiva de un mundo mejor que es posible. Esta recuperación sólo puede hacerse con otros, porque esa es la fuente de nuestra esencia y nuestra esperanza.

REFERENCIAS

ADAMSON, G. (2003). *Concepción de la subjetividad en Enrique Pichon Rivière*, ‹en línea›. Quilmes: Escuela de Psicología Social del Sur. Disponible en: http://www.psicosocialdelsur.com.ar/textos/concepción.html. [2004, 8 de agosto]

ANDER-EGG, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Vitoria-Gazteiz: Gobierno Vasco.

BROWN, B. (1973). *Marx, Freud y la crítica de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

CARRIZO, L. (1998, noviembre). C. Castoriadis. El filósofo de la Imaginación Social, Revista de Educación y Derechos Humanos. *Cuadernos para docentes* [en línea]. Disponible en: http://www.magma-net.com.ar/castoriadisfilosofo.htm. [2002, 21 de agosto]

CÓRDOVA, M. D. & CUCCO, M. (1999). *Investigación social e intervención comunitaria.* La Habana: Cenesex-Escuela Nacional de Salud Pública.

CUCCO, M. & LOSADA, L. (1994). *El espacio grupal, lugar de génesis y transformación. Ponencia. 5º Encuentro Latinoamericano de Psicoanalistas y Psicólogos Marxistas*. Facultad de Psicología de la UH, La Habana.

CUCCO, M. (1997a). La familia y su problemática actual. Revista *Vínculos nº 4*. Madrid: Centro Marie Langer.
CUCCO, M. (2001). *Paradigmas predominantes en la Atención Primaria en Salud*. X Encuentro de Psiquiatría Social, Regla. La Habana.
CUCCO, M. & LOSADA, L. (2002). Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios. *Rescoldos*, 6, 31-36.
CUCCO, M. (2004). *Capitalismo, relaciones sociales y vida cotidiana. La formación del sujeto que somos.*. Madrid: Centro Marie Langer.
FERNÁNDEZ, A. M. (1989). *El campo grupal, Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
FERSCHTUT, G. (1988). El proceso de duelo en los grupos. En Bernard, M., Albizuri de García, O., Buchbinder, M. J., Pampliega de Quiroga, A. & Matoso E. (Dirs.) (1988). *Temas grupales por autores argentinos*. Tomo II. Buenos Aires: Cinco.
FRANCO, Y. (2000). Subjetividad: lo que el mercado se llevó. Una perspectiva desde el pensamiento de Cornelius Castoriadis. *Herramienta* [en línea], Nº 12. Disponible en: http://www.magma-net.com.ar/subjetividad.htm. [2002, 21 de agosto]
HELLER, A. (1998). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
HORNSTEIN, L. (2003b). Conceptualización de catástrofe social. Límites y encrucijadas. En Waisbrot, D., Wikinski, M., Golfo, C., Slucki & D., Toporosi, S. (compiladores). *Clínica Psicoanalítica ante las catástrofes sociales*. Buenos Aires: Paidós.
KORDON, D., EDELMAN, L., & LAGOS, D. (1988): Operatividad de las tareas psicoasistenciales grupales en situaciones de emergencia social. En Bernard, M., Albizuri de García, O., Buchbinder, M. J., Pampliega de Quiroga, A. & Matoso E. (Dirs.) (1988). *Temas grupales por autores argentinos*. Tomo II. Buenos Aires: Cinco.
MORÁN, A. (2002). *El individualismo metodológico. Aportes para la comprensión del sujeto roto actual*. Madrid: Centro Marie Langer.
PAMPLIEGA DE QUIROGA, A. & RACEDO, J. (1993). *Crítica de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Cinco.
ZITO LEMA, V. (1993). *Conversaciones con Enrique Pichon Rivière sobre el arte y la locura*. Buenos Aires. Cinco.

De las luchas ciudadanas al proyecto educativo del Parque Miraflores de Sevilla

Charo Caraballo. Coordinadora docente Escuela Taller Miraflores.
Juan Antonio Vázquez. Director Escuela Taller Miraflores.
Pepe Carmona. Comité Pro Parque Educativo Miraflores.

Introducción

Hace más de veinte años vecinos y vecinas, miembros de diversos colectivos sociales de los barrios populares creados al norte de Sevilla por la expansión urbanística de la ciudad, comenzaban a reunirse para iniciar el proceso de reivindicación de la construcción de los grandes parques de la zona previstos por el PGOU desde hacía décadas. Con ello se abría una puerta por la que se iría colando un cuestionamiento del modelo de ciudad que nos habían impuesto los últimos gobiernos municipales del franquismo y las constructoras e inmobiliarias, y para el que los nuevos ayuntamientos de la democracia no acababan de plantear alternativas claras y participadas por los ciudadanos. De cómo se ha afrontado la construcción popular de otro modelo de ciudad, utilizando como medio la lucha por el Parque Miraflores, es de lo que trata este artículo.

En las próximas líneas intentaremos establecer una relación entre la iniciativa ciudadana del Comité Pro Parque Educativo Miraflores y el debate sobre el concepto de desarrollo, poniendo en cuestión la asepsia del modelo de desarrollo "economicista" y apostando por modelos más complejos.

La descripción de la génesis y fases del proceso, que entendemos de desarrollo, de la lucha por el Parque Miraflores, concluyendo con resultados que consideramos evidentes, constituyen el siguiente apartado de este artículo.

Y por último, antes de apuntar vías de futuro, profundizamos en las acciones ciudadanas que han constituido, junto con otras, el complejo entramado de iniciativas y proyectos que dan vida a este proceso: la acción educativa de las Huertas Las Moreras, la intervención sociolaboral de la Escuela Taller y la última iniciativa de movilización y organización, la Red AJO contra la exclusión.

Proceso Histórico de Construcción del Parque Miraflores
Una Lucha, un proyecto

Hasta principios de los años sesenta la zona norte de la ciudad de Sevilla, la que

hoy abarca el distrito municipal Macarena, conservaba buena parte de las características de lo que había sido este territorio desde hacía siglos: un área agrícola de huertas y olivares, castigada por las inundaciones y con una escasa población dispersa por cortijos y pequeños núcleos históricos, como el propio arrabal de la Macarena (que da nombre al distrito y a la famosa Virgen), o de autoconstrucción más reciente. Este carácter propició la ubicación, a lo largo de su historia, de equipamientos indeseados en otras zonas: leprosería, manicomio, cementerio, fábricas...

Pero en 1963 el nuevo planeamiento urbanístico de la ciudad establece que esta será la zona para ubicar a las oleadas de trabajadores que, a partir de los años del desarrollismo franquista, se generan por el éxodo rural y la expulsión de la población tradicional y de escasos recursos del centro histórico. A mediados de los ochenta se habían asentado en el distrito Macarena 150.000 habitantes, tantos como los de muchas capitales de provincia. El urbanismo especulativo con el que se definió esta zona de barrios populares de la ciudad había impuesto una estructura urbana caótica y fragmentada, insensible con las necesidades de las familias obreras que se van asentando en barrios infradotados de escuelas, centros de salud, zonas verdes e incluso de vías de acceso al centro de la ciudad.

También es cierto que la componente obrera y popular de la población de la zona, en su rica trayectoria organizativa de luchas colectivas, que la necesidad de resolver las carencias de los barrios va generando en los años de la transición, aportaban la experiencia social y los elementos de juicio para pensar que era necesario, e incluso viable, lanzarse a una lucha que afrontara ahora una de las grandes carencias en el modelo de ciudad que se estaba imponiendo: las zonas verdes.

En este contexto es donde nace, en 1983, el colectivo ciudadano Comité Pro Parque Educativo Miraflores, con la aspiración de movilizar a los vecinos en la construcción del Parque Miraflores de forma participativa y respondiendo a las necesidades del propio vecindario. La búsqueda, en la lucha del Parque Miraflores, de un camino para responder de forma socialmente innovadora a este reto-necesidad, ha permitido romper con algunas inercias, apoyándonos en la diversidad y riqueza de los orígenes militantes de los participantes en este proceso, poniendo en pié una organización de nuevo tipo en este territorio: *desarrollar participativamente la identidad* del vecindario y los nuevos códigos culturales, pero aprovechando al mismo tiempo el aprendizaje del movimiento obrero, desde una opción por conquistar y *ejercer eficazmente espacios de poder* y soberanía sobre el territorio. Combinar el impulso motivador del deseo con la constancia militante de la *voluntad.*

A través de todo este tránsito se llega a la conclusión de que *no solo de protestar vive el movimiento ciudadano.* Hay un conjunto de estrategias que aunque se dan simultáneamente, el predominio de una u otra marca el nivel de desarrollo de la organización y su papel en el territorio: de la protesta a la propuesta, de ésta al protagonismo ciudadano.

Todo este proceso ha llevado en estos años al Comité Pro Parque Educativo Miraflores a transitar por distintas etapas, con sus posibilidades y limitaciones, con sus avances y sus retos pen-

dientes[1]. Esta organización, y el movimiento generado, ha vivido, a nuestro entender, tres fases fundamentales (subdivididas a su vez en una serie de subfases en las que no nos detendremos ahora): la fase *investigativa*, la fase *ciudadanista*, y la actual fase *gestionadora*.

La que llamamos **Fase Investigativa** (1983/87) estuvo marcada por el esfuerzo de un núcleo aún pequeño de ciudadanos por conocer y comprender mejor el territorio en el que, desde otras organizaciones (AAVV, APAs, partidos...) ya habían participado en su transformación. En esta fase se crea lo fundamental del discurso sobre la participación, el modelo de ciudad y el modelo de parque que la Asociación afinará durante estos años. Se descubren la bases urbanísticas e históricas de la definición del parque y se comienzan las denuncias públicas sobre la necesidad del parque y la destrucción de su patrimonio.

La **Fase Ciudadanista** (1987/92) se caracterizó por el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la participación de los vecinos en lo que en esta etapa cobra carácter de movimiento social por el Parque, más allá de lo que pudiera ser la estructura de una asociación. El discurso se convierte en propuestas de modelos y de proyectos, generando una dinámica de toma de la iniciativa respecto de los poderes públicos. La diversidad de acciones y participantes convierten la lucha del Parque en un referente para muchas organizaciones y vecinos de la zona.

Fase Gestionadora (1992/2004). Las propuestas y las movilizaciones desarrolladas durante la etapa anterior tienen como resultado la puesta en marcha de proyectos que terminan contando con el respaldo institucional de la Administración Pública, básicamente el Ayuntamiento (propietario legal del Parque). El arranque de estos proyectos suponen la ejecución definitiva de lo que en la fase investigativa se consiguió concebir y en la fase ciudadanista conquistar. Pero ahora, en esta fase de ejercicio de la soberanía y la gestión hay que gobernar desde la propia organización ciudadana. Esta fase, tan prolongada que cuesta no confundirla con la totalidad de la historia de la Asociación, tiene un punto de inflexión, el que marcan la superposición de tres hechos consecutivos y confluyentes: tras dos años de funcionamiento de Huertas Las Moreras se firma el actual Convenio de funcionamiento y financiación con el Ayuntamiento (1994); tras el desarrollo de dos Casas de Oficios el Ayuntamiento asume la continuidad futura a través de Escuelas Taller (1996); y tras doce años de obras, sin proyecto general de Parque ni financiación adecuada, el Ayuntamiento decide terminar el parque forma-

lizando el Plan Especial Parque Miraflores, como desarrollo del PGOU, y formalizando un programa europeo POMAL que asegure casi 2.000 millones de pesetas y con ello la construcción del Parque(1998). Esta inflexión, generadora de la percepción de que los objetivos de la Asociación están logrados y que lo que nos resta es conservarlos como logro social, provoca un tránsito de una gestión instituyente y creativa (inventar los programas al ir haciéndolos realidad), a una gestión instituida y administrativa, que maneja unos recursos económicos, humanos y de ideas cada vez más debilitados, y autolimitados por la inercia, el cansancio y el propio temor a perder lo conquistado. Para superar este reto no es mal camino poner en valor esa constelación de saberes e intuiciones populares sobre lo social que, tanto en el reflexión como en la acción, los ciudadanos han puesto en juego con la "excusa" de conseguir un parque para sus barrios.

Lo cierto es que donde hasta 1983 solo había (aparentemente) escombreras y más terrenos para la especulación inmobiliaria hoy el movimiento vecinal dinamizado por el Comité Por Parque ha conseguido: forzar la construcción de más de 80 hectáreas de espacio verde (el mayor de Sevilla) siguiéndose el esquema general de parque que los propios vecinos han ido definiendo; la declaración como Bien de Interés Cultural de la Hacienda Miraflores y de su zona arqueológica (villa romana, pozos-noria del s. XVI, molino de aceite del s. XVIII, yacimiento prehistórico) que se constituye en una recuperada seña de identidad de este territorio "sin historia"; la puesta en marcha de programas de formación y empleo como la Escuela Taller Miraflores en la que ya se han formado en estos años más de 300 jóvenes de la zona que estaban parados; la creación y gestión directa por los ciudadanos del programa de educación ambiental y animación sociocultural Huertas Las Moreras, en el que participan más de 100 familias de vecinos, diez escuelas públicas y APAs de los barrios de la zona, creándose además cinco puestos de trabajo directos...

A mediados de los años 70, la zona Macarena se está construyendo de una forma rápida y caótica, creciendo en población, proveniente de zonas rurales y de gentes de otros barrios, más viejos, de la ciudad. La cantidad de bloques de pisos que se construían, que en un principio se constituyen como islotes en medio de huertos o descampados, pronto la convertirán en la zona más poblada de Sevilla, con la escasa dotación de recursos que caracteriza a esta época desarrollista.
Comenzando con la descripción de este momento debemos apuntar que el proceso se fundamenta en el descubrimiento de informaciones que a menudo están alejadas de la ciudadanía. En el año 1963 se incluye en el Plan General de Ordenación Urbana la construcción de un parque en la zona de Miraflores, pero como lo que se dice no siempre se hace, tienen que esperar veinte años para que en 1983 se saque a la luz esta información que servirá como motivadora del proceso de toma de conciencia, desencadenante de las acciones reivindicativas que supusieron la exitosa conquista del Parque con sus peculiaridades.

Parecía increíble que un simple grupo de vecinos y vecinas pudieran aprender y enseñarnos a todos tanto sobre política urbana y gestión municipal. El Comité Pro-parque Educativo Miraflores comienza a recordarle al ayuntamiento que donde están las grandes escombreras

debe haber un parque, pero un parque que responda a las necesidades sociales de la gente que lo habita, por ello la participación de los vecinos/as se valoraba como esencial para la construcción de un parque peculiar.

En 1984 comienzan las obras para la construcción del parque, y en este mismo año, los vecinos y vecinas del Comité, descubren el patrimonio histórico, solicitando su declaración de interés histórico y su recuperación para uso social. Estos antiguos y viejos edificios que ya existían desde hace siglos, han proporcionado una importante dotación de recursos para la zona del Distrito Macarena, unos espacios perfectos para el desarrollo de actividades socioeducativas en general.

Pero la propia construcción de un parque peculiar en la zona ha generado un proceso de aprendizaje, toma de conciencia, acciones y transformaciones, en las que han sido protagonistas vecinos y vecinas, muchos procedentes de organizaciones sociales que hicieron la lucha suya y participan en el Comité, personas con tradición de lucha obrera y otra gente, como vecinos/as procedentes de zonas rurales que se acercan por ser parte de su identidad olvidada, además del simple hecho de la preocupación por la mejora de la calidad de vida en la zona. Lo que es evidente y no plantea dudas es que todas las personas de la zona somos mucho más felices con el parque Miraflores.

A lo largo de estos años se han realizado muchos y diversos proyectos que han intervenido en la mejora física del parque en sí, y a la larga pensamos en su cuidado y respeto. Estos proyectos (Programa de Huertos, Casas de Oficios, Escuelas Taller, Jornadas, encuentros, yacimientos...), han ido posibilitando que sea un parque vivo, que vaya creciendo y cambiando con la gente que lo habita y usa. Responde de esta manera a cubrir necesidades de tipo educativo, de acercamiento al medio natural y al conocimiento de la agricultura y su importancia. Ha permitido a muchas personas reconquistar su identidad de hortelano, perdida en el éxodo rural de los 70, no elegido por supuesto. Ha posibilitado la participación y la creación de un espacio colectivo, fomentándose el entendimiento y apareciendo las redes de afecto. Se ha conquistado en definitiva un espacio de libertad.

La experiencia del Parque Miraflores se ha construido desde una perspectiva muy local, casi endogámica. Una zona muy concreta, con un deterioro urbanístico profundo, con pocas experiencias anteriormente conocidas. Pero a la vez no ha dejado de tener en cuenta una perspectiva más amplia y global, y lo exponemos en el sentido de que la experiencia ha dado la vuelta al mundo y esto ha sido también por el deseo de quienes la han ido construyendo. Pero no solamente exponerla y contarla en diferentes foros nacionales o internacionales, sino que la experiencia se ha ido multiplicando, por un lado a nivel de nuestra ciudad. En muchos barrios se continúa la lucha por un parque, barrios populares que el desarrollismo los ha abandonado entre el asfalto, el ruido y la polución. También existen pueblos de Andalucía que han puesto a funcionar sus parques tras la visita al Parque Miraflores.

Porque ha constituido una forma nueva de diseñar un parque, una nueva forma de construir las ciudades. Donde la Administración ha tenido un papel de gestionar lo que la ciudadanía conocía en profundidad y era capaz de demos-

trar. Ante tanto conocimiento, ante tanta sabiduría popular, la administración ha debido seguir el camino de la gente de a pié de las organizaciones sociales, en un largo camino de organización y luchas sociales.

Hoy en día el parque sigue construyéndose, sigue siendo un proyecto vivo, aunque algo cansado. El parque tiene un director, y su gestión general es de la administración pública, pero ese gran terreno que se ganó sigue teniendo presencia de los vecinos y vecinas, y eso se nota.

Marco General, Modelo de Desarrollo y Modelo Educativo

Es habitual entender el "desarrollo" como algo neutro y unívoco. El anuncio de las autoridades públicas, de la mano de inversores privados (o a la inversa, que viene a ser lo mismo), de "grandes planes de desarrollo para esta zona" lo ponemos rápidamente, los vecinos de cualquier barrio o pueblo, en relación con la inminente mejora de nuestra situación. De manera mecánica solemos aceptar la identificación de procesos de desarrollo con iniciativas de grandes inversiones que, adecuadamente vinculadas a las exigencias de los sectores empresariales y financieros que articulan el actual sistema económico, terminarán generando un crecimiento económico, y con ello un progreso, que nos beneficiará a todos en forma de mejora de nuestra calidad de vida. Todos tenemos reciente memoria de lo que significó el modelo Expo´92 para una Sevilla ansiosa de salir del desempleo. Dado que la asunción de la lógica de desarrollo centrada en lo económico se basa (de forma implícita o explícita) en asumir como "naturales" las leyes del mercado, y no precisamente en la búsqueda de su transformación, los supuestos procesos de mejora y progreso terminan marcados por los mismos déficit y exclusiones que creíamos que venían a superar: es la ley del mercado. Parece como si sólo fuera posible un modelo de desarrollo, y que por ello hay cambios y mejoras no realizables. "El papel de la divina providencia ha sido sustituido en la sociedad secularizada moderna por el papel del mercado. Los rasgos más explícitos de la voluntad de Dios y del destino de la Humanidad se identifican con el beneficio empresarial y el desarrollo económico"[2]. No habría así más desarrollo posible que el del propio mercado, a través de la acumulación económica y la transformación estructural generada.

La duda sobre esta forma de entender el desarrollo empieza en el momento en que nos hacemos algunas preguntas: ¿nuestra experiencia nos indica que el hecho de que se produzca cre-

cimiento económico conlleva necesariamente el desarrollo de los seres humanos, de los propios vecinos?, ¿transformó, para mejor, la vida de nuestros barrios, de sus jóvenes sin empleo ni vivienda, de sus escuelas marcadas por el fracaso escolar... la Expo´92 o el AVE?. La respuesta es seguramente negativa porque si "el desarrollo sólo puede ser entendido como un proceso sostenido dirigido a la satisfacción de las necesidades humanas óptimas (por encima de un cierto mínimo), y con criterios de sostenibilidad ambiental, (...) (o sea, si) el hombre es el objeto central del desarrollo, mientras los objetos, sistemas y estructuras de la sociedad son únicamente medios para satisfacer las necesidades de los sujetos"[3], será difícil calificar de procesos de desarrollo muchas de las intervenciones socioeconómicas, urbanísticas o socioculturales que se nos presentan (imponen) como tales.

Por todo ello, y teniendo en cuenta que los actuales conflictos sociales y los procesos de exclusión en nuestros barrios se nos presentan cada vez más, no como problemas específicos, sino como problemáticas complejas y de tremenda magnitud que no se pueden seguir atacando con planteamientos reduccionistas, economicistas, es por lo que cobran mayor interés para nuestra lucha ciudadana planteamientos como el del "desarrollo a escala humana"[4]. El movimiento de conquista ciudadana de la construcción participativa del Parque Miraflores no partía de una concepción teórica previa demasiado elaborada pero si se soportaba en el convencimiento de que la implicación vecinal en la realización material del Parque podía ser una excusa para intentar dilucidar y dar respuesta a necesidades sentidas por los vecinos que poco tenían que ver con una zona verde: identidad como barrio, acceso a un trabajo digno, autoorganizarse para tomar decisiones sobre la ciudad, aprender con otros, pasarlo bien... Posteriormente hemos visto nuestras intuiciones teorizadas en discursos como el del desarrollo a escala humana ya que en esta concepción "el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos (...), (así) el mejor proceso de desarrollo será el que permita elevar más la calidad de vida de las personas(...), (y) la calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales"[5]. Por ello será clave la distinción entre *necesidades*, que constituyen un sistema, no están ordenadas jerárquicamente, son finitas, pocas, clasificables y son las mismas en todas las culturas y períodos históricos (puesto que lo que cambian son los medios utilizados para satisfacer esas necesidades), y los *satisfactores* de esas necesidades, que son determinados culturalmente y que definen la modalidad dominante que una cultura o sociedad imprime a una necesidad. Los satisfactores no son los bienes económicos disponibles sino que están referidos a todo aquello que, por representar formas de ser, tener, hacer y estar, contribuye a la realización de las necesidades humanas. El que un satisfactor pueda tener efectos distintos en diversos contextos depende no sólo del propio contexto, sino también en buena parte de los bienes que el medio genera, de cómo los genera y de cómo organiza el consumo de los mismos. "Cuando la forma de producción y consumo de bienes conduce a erigir los bienes en fines en sí mismos (...) queda abonado el terreno para la confirmación de una sociedad alienada que se embarca en una carrera productivista sin sentido"[6]. La complejidad de necesidades puestas en juego en el proceso ciudadano del Parque Miraflores, especialmente

las ligadas a la participación, han hecho que el objeto "parque" no haya sido un simple bien para consumir como tantos otros (la Expo´92 ya produjo el Parque del Alamillo para eso), sino un potenciador de decenas de satisfactores (salud, solidaridad, trabajo, voluntad, dialogar, interpretar, humor, curiosidad, memoria histórica, construir, talleres, paisajes...) que han permitido acercarnos a la satisfacción de necesidades fundamentales y por ello a la mejora de la calidad de vida de los vecinos de la zona.

Así, si el proceso de desarrollo está ligado, más allá (o además) del consumo de ciertos artefactos o bienes, a la satisfacción real, coherente, sana y plena de necesidades como las de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad, se deriva una consideración metodológica: las necesidades humanas fundamentales pueden comenzar a realizarse desde el comienzo y durante todo el proceso de desarrollo, o sea, que "la realización de las necesidades no es la meta sino el motor del desarrollo mismo, (...)dando origen así a un desarrollo sano, autodependiente y participativo, capaz de crear los fundamentos para un orden en el que se pueda conciliar el crecimiento económico, la solidaridad social y el crecimiento de las personas y de toda la persona"[7]. El propio proceso de lucha por el parque se convierte así en un proceso de desarrollo, mucho antes de lo que tras más de 20 años se ha conseguido: la propia construcción del Parque Miraflores.

El Parque Miraflores: un espacio educativo para analizar

La Experiencia socioeducativa y agrícola de Huerta "Las Moreras".

Sin duda la imagen diferenciadora del Parque Miraflores, o sea la que siempre toman las televisiones cuando van a hacer un reportaje o recuerdan los visitantes que se acercan aquí por primera vez, son sus Huertos. A pesar de que la inmensa mayoría de los parques que se construyen en las periferias urbanas ocupan terrenos que, con toda seguridad, fueron durante siglos terrenos de cultivo, es escepcional encontrarnos en esos parques una conexión con ese pasado. La concepción de las periferias como lugares que están comenzando su historia hace olvidar que dónde se están construyendo los bloques de viviendas y los parques hace mucho que los anteriores residentes se dedicaban a criar plantas, aunque no de jardín.

En el espacio que ahora ocupa el Parque Miraflores, el esfuerzo de los actuales vecinos, ha sacado a la luz como la agricultura está presente aquí desde hace 5.000 años. A través de las antiguas edificaciones y yacimientos arqueológicos vinculados a la vida agrícola el Parque ha puesto en valor la historia de unos barrios "sin historia".

A principios de los años noventa, durante una de las Jornadas Vecinales en la que discutíamos el futuro del Parque, miembros del Comité Pro Parque y miembros de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs), se dan cuenta de la posibilidad de hacer confluir dos demandas. Por un lado las AMPAs necesitaban alternativas y respuestas innovadoras a la educación generadora de fracaso y ajena al entorno que sus hijos recibían en la escuela pública. Por otro lado el Comité reivindicaba la continuidad en la construcción del Parque y la recuperación de la memoria histórica agrícola a través del patrimonio histórico de la zona. La confluen-

cia de ambas demandas iluminó la propuesta conjunta de crear un programa de educación ambiental y dinamización social: las Huertas Las Moreras.

Lo que comenzó con la ocupación de algunas edificaciones y del terreno necesario para cultivar, continuó con voluntarios de las asociaciones y centenares de niños de los colegios públicos, y terminó convirtiendose en un programa que, con gestión social desde el Comité y subvención por convenio del Ayuntamiento, se ha consolidado y ampliado. Hoy además de los Huertos Escolares iniciales, se han creado los Huertos Familiares de Ocio, así como los Itinerarios Educativos para centros escolares y entidades sociales.

Aquí, en torno a estas 150 huertas de agricultura ecológica, se ha ido tejiendo un espacio de relaciones personales y autoorganización colectiva en la que la gente mejora su salud (ejercicio, amistad, alimentación alternativa...), reconstruye identidades (recuperación de artesanías y conocimientos agrícolas, creación de fiestas multitudinarias como la Noche de San Juan) y tiene la satisfacción de construir su Parque a su medida.

La formación para el empleo en la Escuela Taller Miraflores

Ya parecía estar la obra del parque en marcha, después de tantas reuniones y acciones, y los vecinos y vecinas del Comité descubren el valor histórico de algunos de los edificios que allí había, y a la vez reclaman su uso social. Basándose en la falta de espacios sociales, la falta de equipamiento socioeducativo que tradicionalmente arrastraba el distrito Macarena, se realiza la demanda expresa de que estos edificios sean para uso social. Pero cruzando las necesidades de la zona y en concreto, las necesidades de un colectivo en esos momentos machacado por el paro (el desempleo) y la falta de formación generada por el alto nivel de fracaso escolar existente en estos barrios, se propone al ayuntamiento la creación de una escuela taller para el Parque Miraflores. "El parque abandonado y los jóvenes paraos", este era el lema (1986).

A finales de los 80's y principios de los 90's, el mercado laboral se vuelve hermético para la juventud andaluza en general, y en Sevilla, aunque la depresión severa llegaría tras la clausura de la Expo'92, ya nos vimos inmersos en la expoliación del débil tejido industrial que tuvo esta ciudad. Ante esta situación y sabiendo que desde un proyecto de escuela taller se podía actuar y participar en la construcción del Parque, de forma activa, no se duda en luchar por conseguir el proyecto.

Así nos encontramos con un proyecto educativo de formación para el empleo desde una perspectiva integral, que ha cumplido más de 10 años (1992-2002, y hoy continúa). El primer proyecto que tras años de lucha se puso en marcha fue el de la Casa de Oficios Miraflores (mayo de 1992), en la que los edificios objeto de actuación fueron La Casa de Las Moreras y su Noria, que a partir de este año quedan restauradas, y se formaron a 60 jóvenes en los oficios de animación medioambiental, jardinería forestal, carpintería de madera y albañilería. En 1994 se concede otro programa de formación, "Formación en Prácticas en la Ciudad", y a partir de que en diciembre de 1995 se inaugurara la 1ª Escuela Taller, los proyectos de escuelas se han ido sucediendo, hasta hoy en día que nos encontramos en la Escuela Taller Miraflores IV, en la que se están formando a otros 60 jóvenes en los ofi-

cios de albañilería, fontanería-energía solar, carpintería metálica, pintura y jardinería. El objeto de actuación continua siendo la construcción del Parque Miraflores, se está ultimando detalles para finalizar la obra del edificio bioclimático y de usos múltiples que están haciendo este grupo de jóvenes.

Los programas de formación para el empleo que se vienen desarrollando dan respuesta principalmente a los jóvenes de la zona que por sus circunstancias no han podido terminar satisfactoriamente sus estudios en la educación formal, y han sido "expulsados" del sistema educativo sin el conocimiento de habilidades básicas y profesionales que les sirvan de instrumento para poder subsistir y desarrollarse de forma plena en esta sociedad. Pocos recursos existen para los jóvenes que viven esta situación.

La escuela taller se presenta para los barrios de la zona como uno de los pocos recursos que te ofrecen y permiten aprender un oficio, desarrollando la profesión en un espacio común y conocido por todos que es el Parque Miraflores. Más de 300 Jóvenes de la zona Norte, de la zona Macarena, se han formado en estos programas del Parque, y la mayor parte de estos jóvenes hoy en día tienen una profesión, un trabajo, además de algunas otras herramientas para conocer e interpretar el mundo.

Están claras que son muchas las necesidades que desde las escuelas se vienen cubriendo. Por un lado la educación, la formación y en sí mismo la oportunidad de crecer como persona, ser mejor. Por otro lado la necesidad de ser alguien que "produce", que hace cosas, que construye, y está combinada con la necesidad de subsistencia (de ganar dinero para sobrevivir), la necesidad de trabajar y de ser empleado, a cambio de un salario.

Pero hay otras necesidades que quizás no son tan evidentes, como la de participar en la construcción de sus barrios, cuando se realizan trabajos para las comunidades de propietarios, asociaciones de vecinos y demás entidades de sus propios barrios, participando activamente en la construcción y/o adecentamientos de los espacios sociales de sus barrios.

Para ir concluyendo, debemos apuntar que las experiencias del Parque siempre han estado diseñadas y demandadas por organizaciones ciudadanas, con un gran poder de movilización, además empoderecidas por haber sido protagonistas de una lucha que parecía imposible y ha sido exitosa, la construcción del Parque. Como entidad promotora de las Escuelas Taller y Casas de Oficios se ha presentado en todos los momentos el ayuntamiento de Sevilla, entidad con más capacidad económica y de gestión. Pero detrás de las escuelas ha estado el Comité pro-parque y muchas otra entidades ciudadanas que han luchado por tener y mantener el recurso, además de utilizarlo cuando es necesario, puesto que se presenta como un bien y se pone al servicio de la comunidad en general.

Nuevas Ideas y Propuestas de Futuro para Seguir Adelante

Contra la exclusión de los jóvenes: Red AJO

La idea del trabajo en redes con otros colectivos de la zona, aunque de manera informal se viene haciendo, siempre se le ha dado gran valor, y por ello se decide "formalizarlo" en una Red, en la Red AJO. Actualmente es el proyecto más

joven, puesto que es una red de jóvenes y con los jóvenes, además de haber cumplido solamente un año de edad.

La iniciativa de crear una red de apoyo con los jóvenes contra la exclusión social parte de la escuela taller Miraflores y del trabajo con los jóvenes que participan en ella, que animados por participantes del curso de Investigación Participativa de la UPO, empiezan a verse con miembros de diferentes colectivos (unos doce) de la zona Norte del Distrito Macarena, para analizar los problemas de los jóvenes de estos barrios, y de nuestro barrios en general.

Después de reuniones para el análisis de la situación se continuó planteando la necesidad urgente de **"empezar a frenar los procesos de exclusión que están sufriendo los jóvenes de los barrios populares"**. Estos procesos de exclusión social de los jóvenes, que en su momento fue motivador y motor de la lucha por la escuela taller en el Parque Miraflores, hace catorce años, hoy en día siguen existiendo y continúan caracterizando la situación de precariedad de los jóvenes. La exclusión del mundo laboral, la exclusión del mundo educativo, la exclusión de la vivienda, de locales y espacios de ocio y culturales, la exclusión de los jóvenes.

La Red AJO se plantea y surge como una red flexible y abierta, en la que participan personas que están en organizaciones y también vecinos y vecinas que se han acercado a las reuniones y asambleas que se han organizado. En diciembre de 2003 se organizó un encuentro, con experiencias de Sevilla y la provincia, y sobre todo contamos con la participación de muchos vecinos/as. La forma de organización y de trabajo de la red ha sido en asambleas, donde participan

los/as portavoces de los diferentes grupos de trabajo; empleo, juventud y espacios, educación, vivienda e información, y desde donde se organizan las diversas actividades de la red. Podría ser definida como un espacio de encuentro e intercambio que parte desde la ciudadanía y en el que participan colectivos sociales, lejanos del mercado y de las administraciones públicas.

Principalmente la red responde a las necesidades que tienen los jóvenes en particular y todas las personas en general de participar en la construcción de nuestra comunidad y nuestra sociedad. La necesidad de expresarse y de escucharse, la necesidad de entenderse se convierte en una herramienta más para la formación y el desarrollo de los jóvenes, y para el aprendizaje constante del adulto.La red AJO también hace que el Parque Miraflores sea un parque peculiar, un espacio dinamizador, un espacio que enreda y sigue enredando a los colectivos y a los vecinos y vecinas de los barrios de la zona Norte. Por el momento acaba de comenzar a andar, pero parece que viene con fuerzas.

Para seguir adelante

Desde la fase gestionadora y como parte del "aparato gestionador" nos hacemos

eco de los "peligros" que supone la lejanía de la base social que hizo realidad este ambicioso proyecto. Por eso el "uso" del espacio más formalizado se ha convertido en un espacio de poder y libertad en cuanto al aprovechamiento de los recursos que el parque genera para la zona. Por eso también se trabaja con un determinado estilo, que intenta potenciar sus propias raices. La idea sigue siendo continuar trabajando y abriéndonos a propuesta nuevas e innovadoras. En estos momentos tanto el Comité Proparque como los proyectos que ha generado están convencidos de es época de cambio, de reflexión para dar el salto, para mejorar, para seguir aprendiendo y proponiendo.

NOTAS

(1) CARMONA, J. (2004).Del dicho al hecho... ¿hemos andado ese trecho?. Veinte años de lucha ciudadana por el Parque Miraflores. En *VARIOS. Democracias participativas e intervención social comunitaria desde Andalucía.* Sevilla: ACSUR-Atrapasueños-Universidad Pablo de Olavide-Junta de Andalucía.
(2) MORÁN, A. (2002). Pensamiento cero. Globalización económica neoliberal. En: ORTEGA, Concepción; GUERRA, Ma. J.(2002) (Coord.). *Globalización y neoliberalismo: ¿un futuro inevitable?* Oviedo: Nobel,. p.132.
(3) ALGUACIL, J (2000). *Calidad de vida y praxis urbana.* Madrid: CIS-Siglo XXI,. pp.31-32.
(4) MAX-NEEF, M. A. (1993). *Desarrollo a escala humana.* Montevideo-Barcelona: Nordan Comunidad-Icaria,.
(5) Ibíd., p. 40
(6) Ibíd., pp. 50-51
(7) Ibíd., p.82

BIBLIOGRAFÍA

ALGUACIL, J. (2000). Calidad de vida y praxis urbana. Madrid: CIS-Siglo XXI.
CARMONA, J. (2004). Del dicho al hecho... ¿hemos andado ese trecho?. Veinte años de lucha ciudadana por el Parque Miraflores. En *VARIOS. Democracias participativas e intervención social comunitaria desde Andalucía.* Sevilla: ACSUR-Atrapasueños-Universidad Pablo de Olavide-Junta de Andalucía,
MAX-NEEF, M A. (1993). *Desarrollo a escala humana.* Montevideo-Barcelona: Nordan Comunidad-Icaria,
MORÁN, A. (2002). Pensamiento cero. Globalización económica neoliberal. En: ORTEGA, Concepción; GUERRA, María José (Coord.). *Globalización y neoliberalismo: ¿un futuro inevitable?* Oviedo: Nobel.

Cambalache, un proyecto de educación política

Cambalache

***Cambalache*: intercambio, trueque. Normalmente, tiene sentido peyorativo. En Argentina, sinónimo de prendería, tienda de compra-venta de objetos usados.**

A finales de los años 90, las personas que fundamos Cambalache estábamos en nuestra etapa estudiantil. Confluimos, aun viniendo de diversos orígenes, por nuestra experiencia común de frustración ante un sistema educativo crecientemente mercantilista y por nuestra voluntad de sobreponernos a ella. Por un lado, mediante la constitución de espacios educativos colectivos y autogestionados en los que educarnos políticamente; y, por otro, a través del impulso de procesos de denuncia y resistencia frente a las políticas neoliberales que aceleraban la mercantilización de la universidad. En este sentido, entre 1997 y 2000, realizamos múltiples actividades y propuestas que trataban de concretar estos propósitos.

Eran, y siguen siendo, años de desarrollo de un modelo educativo funcional a la globalización capitalista y a sus viejas y nuevas condiciones de reproducción y desarrollo. La Universidad de Oviedo, encabezada por un equipo de economistas liderado por el rector Juan Vázquez (que también es el presidente de la Conferencia de Rectores de la Universidad Española), es una de las grandes impulsoras de la aplicación de estas políticas. La educación se entiende como la inversión formativa de los individuos para su inserción en el mercado de trabajo de la forma más competitiva posible. Y el trabajo asalariado es el camino para lograr los mayores niveles de bienestar posible a través del consumo individual. Esta concepción de la educación, impulsada por el PP en nuestra etapa universitaria a través de la LOU y la LOCE, es compartida también por las políticas socialdemócratas. El PSOE, en su documento para el debate *Una educación de calidad para todos y entre todos*, no es capaz de esconder, bajo

cierta retórica social, el objetivo de sus reformas educativas: "El proceso de construcción de la Unión Europea exige una armonización de los objetivos de los sistemas educativos" (p. 20). El objetivo principal, tal y como se establece en la Cumbre de Lisboa de 2000, es "convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y más dinámica".

Estos planteamientos vienen a ser enriquecidos por la creciente importancia dada a la descentralización, a la autonomía competitiva, a la flexibilidad, en el contexto de las transformaciones del capitalismo tras la crisis del modelo fordista-keynesiano a partir de la segunda mitad de los años 60. El mercado de trabajo, caracterizado por la temporalidad e inseguridad de los contratos, exige que las y los estudiantes se preparen para adaptarse a condiciones laborales y sociales cambiantes, flexibles. Por ello, tienen que asumir una creciente movilidad espacial, temporal y de tareas. Esta movilidad, a la que se suma la rapidez de la innovación tecnológica en algunos sectores, obligan a los trabajadores y a las trabajadoras a desarrollar habilidades competitivas para adaptarse a este escenario. No importa el conocimiento sino la competencia.[1] La apertura de las instituciones educativas a la sociedad es la apertura a las empresas. Es más importante que los niños y las niñas se comuniquen con el ordenador que con sus semejantes. Los cursos de moda son los cursos de emprendedores/as. Y los itinerarios educativos segregadores del PP son matizados por los itinerarios flexibles, igualmente segregadores, del PSOE.

Los Estados, sujetos por las políticas de la Unión Europea, mantienen obligatoriamente la nueva ortodoxia de contención del gasto público y de introducción de la competitividad en el interior del sistema educativo. La autonomía es la forma de manifestación de esta lógica. Los centros educativos - de la escuela a la universidad - tendrán libertad para tomar iniciativas que mejoren *su producto* de cara a los y las consumidores/as, es decir, los y las estudiantes. Bajo condiciones de libre elección de centro y de ayudas a la movilidad, el objetivo es un mercado educativo que, con financiación estatal y búsqueda descentralizada de recursos privados, sea lo más competitivo posible.

En este contexto de desarrollo de las reformas educativas, vamos construyendo formas autónomas de pensar y practicar colectivamente la educación. Frente a una formación académica que se presenta como neutral y aséptica, medible mediante indicadores nacionales de calidad, defendemos una educación explícitamente política; una educación que se ocupe de las necesidades sociales y de cómo resolverlas colectivamente y que nos ayude a construirnos como seres políticos. Una educación que convierta en protagonistas a todas las personas que participan del proceso educativo no puede concebir éste como mera transmisión de conocimientos, sino que debe entender la propia práctica educativa como el proceso de construcción colectiva de conocimiento. Esta educación no puede vivir y desarrollarse en los compartimentos estancos de las asignaturas ni en la especialización academicista, pues necesita dialogar y conectarse con el contexto social que la envuelve. Para ello, además de poner en relación unos conocimientos con otros y analizar las condiciones en que se producen, ha de encontrar una forma de romper con la dicotomía entre teoría y práctica, así como empaparse de otros saberes que no son la ciencia occidental, patriarcal y

capitalista. No se trata de asumir otros saberes de manera esencialista por pertenecer a colectivos desvalorizados y marginados o porque provengan de las periferias, sino de buscar en ellos herramientas que nos sirvan para cuestionar la lógica dominante.

Hablamos de una educación que construye seres sociales y no nos referimos a individuos abstractos, sino a seres encarnados, con género, etnia, clase... Personas que en el proceso educativo ponen en juego sus experiencias, discursos, emociones, miedos y contradicciones, y necesitan del otro para darse y reconocerse. Por ello, frente a unas prácticas que promueven cada vez más el individualismo y la competitividad, es necesario buscar otras formas de relacionarse, de apoyo mutuo, de cuidado del otro, que nos reconozcan como seres dependientes y a la vez nos den la imprescindible autoridad para convertirnos en protagonistas de nuestras historias, en sujetos políticos, en personas responsables de los procesos colectivos.

Cambalache

Tras un período de búsqueda, de desorientación ante el fin de la etapa universitaria, de ciertas prácticas "paracaidistas" (una actividad aquí y otra allá), tomamos conciencia de que nuestra forma de entender la educación y la política sólo podía materializarse desde un espacio físico, desde un lugar concreto. Aunque un trabajo social y político continuado y territorializado es siempre necesario, en nuestro contexto, caracterizado por la falta de lugares de encuentro para el diálogo social, es aún más imprescindible construir espacios sociales desde los que enfrentarnos a la lógica del mercado y desde los que tejer otras relaciones sociales. Es necesario romper con la mediación de los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías como *las formas* de comunicarnos. Hoy los lugares de encuentro son los bares de copas y las grandes superficies en las que compartimos el consumo irracional y compulsivo y el modelo de ocio americano en torno a Hollywood y la comida basura.

A partir de este análisis se construye *el local* cambalache. Y decimos se *construye* porque, entre octubre de 2002 y marzo de 2003, un pequeño grupo de personas, tras tomar la decisión de alquilar un local en Oviedo, nos ponemos a levantar tabiques, cortar y poner azulejos, instalar electricidad, pintar y demás tareas, para inaugurarlo el 1 de marzo de 2003.

Nuestras experiencias en diversos colectivos sociales nos afirmaban en la importancia de incorporar herramientas educativas a la práctica política cotidiana; y *el local* es en sí mismo una de esas herramientas, por ser un lugar de encuentro que no pretende ser ni marginal ni endogámico, sino que quiere abrirse también a la participación de personas sin experiencia previa en los movimientos sociales o sin un discurso político explícito y siste-

mático. Una de nuestras ideas centrales es la de compatibilizar en un mismo proyecto múltiples formas e intensidades de participación, que no se limiten sino que se potencien mutuamente. Se integra entre esas formas la posibilidad de que personas con muy alto nivel de implicación, y bajo condiciones de austeridad coherentes con nuestra práctica política, se dediquen al proyecto a tiempo completo. El diálogo y la coordinación entre esta diversidad de implicaciones en el proyecto es una de las mayores dificultades y potencialidades del mismo.

Las múltiples formas de participación en el proyecto construyen Cambalache a lo largo de estos casi dos años. En este sentido, es importante señalar que, aunque los orígenes del proyecto se producen en el marco de la universidad, Cambalache es ahora mismo un proyecto que, tanto por la heterogeneidad de las personas que participamos como por nuestra actividad, no se identifica con el ámbito universitario. No es un proyecto del movimiento estudiantil ni de ex-universitarios, aunque su origen no se entiende sin esa experiencia.

En una primera aproximación, podemos describir *el local* como un centro social y político, mayoritariamente autogestionado, situado en la periferia del barrio antiguo de la ciudad de Oviedo. *El local*, que tradicionalmente fue utilizado como almacén, se transformó bastante en los meses de acondicionamiento. Tiene una sala grande, la sala *polivalente*, en la que se desarrolla la mayor parte de la actividad sociopolítica del proyecto. En ella hay cabida para exposiciones, reuniones diversas, recitales de poesía, charlas y debates, teatro en pequeño formato, cursos y talleres, una pequeña biblioteca, actividades de filmoteca y la recogida semanal de las cestas del Grupo de Consumo. En un par de pequeñas habitaciones, que construimos antes de abrir *el local*, se crea un espacio de salud alternativa, en el que Eli, un fisioterapeuta vinculado a la asociación que trabaja con terapias alternativas (plantas medicinales, remedios tradicionales, sus manos) y también alguna metodología más convencional, desarrolla su actividad curativa todas las tardes de lunes a viernes. Este espacio responde a varias necesidades del proyecto: por una parte, es una de nuestras principales vías de financiación, al ser una actividad económica diaria; por otra, es un punto de entrada para trabajar educativamente la salud, complementado por la realización de diversos talleres y cursos (de masaje, de remedios tradicionales, de alimentación, de yoga...); por último, es un medio para lograr que *el local* sea un lugar abierto a personas que vienen de ámbitos desvinculados de los movimientos sociales y que se acercan a través del tema de la salud (más de quinientas personas han pasado por las manos de Eli).

La actividad de Cambalache se organiza principalmente a través de grupos de trabajo, que se han ido constituyendo a lo largo de estos casi dos años. En este momento, se reúnen periódicamente un Grupo de Trabajo de Inmigración, otro de Agroecología y Consumo Responsable y otro de Mujeres Feministas. También existe un Grupo de Comunicación que actualmente se encuentra en fase de transición y redefinición. Todos ellos comparten su configuración como espacios de encuentro periódico (semanal o quincenal) para el debate, la formación colectiva y la práctica sociopolítica.

El Grupo de Trabajo de Agroecología y Consumo Responsable es un ejemplo de las consecuencias prácticas y políticas

de los procesos educativos. Tras su constitución en torno a la oposición a la cumbre de la Organización Mundial de Comercio en Cancún en septiembre de 2003, las diversas propuestas de trabajo confluyen en un análisis colectivo del modo dominante de producción, distribución y consumo de alimentos. A partir de la elaboración de un discurso compartido y de la realización de diversas actividades que sirven para conocer experiencias de producción agroecológica en Asturias, se promueve la creación de un Grupo de Consumo que funciona desde mayo de 2004, inspirado en otras experiencias previas (Con Sumo Cuidado en Oviedo y el GAK del CAES en Madrid). Tras medio año de actividad, agrupa a unas 35-40 unidades de consumo e intenta constituir relaciones de apoyo mutuo con diversas experiencias de producción, fundamentalmente con la Cooperativa Agroecolóxica Makila. La práctica de la agroecología y el consumo responsable, que ya es por sí misma una actividad educativa y política cotidiana, potencia, arraiga y legitima la actividad del Grupo de Trabajo. En estos meses estamos trabajando en la elaboración de diversos materiales didácticos que muestren cómo el progreso y la modernización capitalista tienen como condición para su desarrollo la destrucción del mundo rural y de las formas de vida campesinas. En este contexto, tratamos de hacer visibles las experiencias que, desde la producción y el consumo, cuestionan este proceso.

En el caso del Grupo de Inmigración, el análisis colectivo de la inmigración en el contexto de la globalización capitalista nos lleva a la edición de un pequeño libro, titulado *Los árboles de la muerte. Crónica de un inmigrante sin papeles,* en el que se muestra la explotación sistemática de las personas inmigrantes a través del relato de un inmigrante argentino que, sin papeles, trabaja como peón forestal en la economía sumergida en una zona rural de Asturias. La edición del libro genera un espacio de elaboración teórica colectiva que, bajo el título *Globalización e inmigración,* se concreta en la introducción del libro. En ella presentamos la inmigración como consecuencia de la violencia que supone la extensión de la globalización capitalista, mostramos el círculo de inseguridad jurídica y de precariedad laboral al que se condena a las personas inmigrantes y lo relacionamos con la generalización de la precariedad en nuestras sociedades *desarrolladas*. Denun-ciamos las leyes de inmigración estatales y europeas que criminalizan la inmigración y complementan cierre de fronteras e impunidad para la explotación de las personas inmigrantes sin papeles, entendidas exclusivamente como mano de obra barata. La edición de este libro nos permite la realización de múltiples actividades (presentaciones, cursos...) con otras personas y colectivos. Este proceso nos impulsa también a realizar un análisis específico de la precariedad de las mujeres inmigrantes y de las consecuencias de la inmigración para los países de origen, así como de la violación sistemática de los derechos humanos a través de las expulsiones, la falta de garantías jurídicas o los centros de internamiento (carcelario).

El Grupo de Mujeres Feministas inicia su andadura en mayo de 2003 a partir de una actividad concreta, un taller denominado "Reflexionando sobre la autoestima de las mujeres". Entendiendo que mejorar ésta supone transformar las condiciones de vida de las mujeres, pero también un cambio radical en su identidad, construida socialmente; surge entre las participantes la propuesta de formar un

grupo en el que investigar colectivamente sobre nuestra propia subjetividad. No sólo nos parece importante trabajar diversos contenidos, sino ir construyéndolos de forma colectiva, integrando los diferentes saberes y experiencias de cada una. Así, las propias participantes vamos responsabilizándonos de forma rotatoria de coordinar varios talleres temáticos abiertos a otras mujeres. Unos meses más adelante el grupo decide dedicar un tiempo a la elaboración teórica de un discurso colectivo, que nos permita dotarnos de herramientas para la práctica política, a la vez que ir abriéndose a la colaboración con otros grupos y colectivos. El eje del trabajo está siendo *la salud de las mujeres,* pues creemos necesario abordar este tema en el contexto de la globalización capitalista, integrando aspectos como la precariedad, la violencia, las tareas de cuidados, la imagen corporal, etc.

La actividad de los grupos de trabajo pretende apoyarse en el Taller de teatro *Otra tierra.* Este espacio de participación social tiene su origen en la utilización de *el local* como lugar de ensayo para la preparación de la obra de teatro *Colas en Barajas,* realizada por iniciativa de la Plataforma Pro-Inmigrantes con motivo del Día contra el Racismo y la Xenofobia en marzo de 2003. Tras esta experiencia, en la que se construye el texto a partir de los relatos de personas inmigrantes que participan en el montaje de la obra, se plantea la posibilidad de constituir un taller de teatro semanal. El Taller es un lugar de encuentro en el que se funden las experiencias de personas de múltiples orígenes y un espacio de formación para el teatro sociopolítico. Desde su constitución, *Otra Tierra* ha llevado a diversos lugares la denuncia de la violación de derechos de las personas inmigrantes a través de las representaciones de *Colas en Barajas*, además de ser uno de los impulsos principales para la creación del Grupo de Inmigración. Otro ejemplo de apoyo mutuo y coordinación entre los Grupos de Trabajo y el Taller de Teatro ha sido la elaboración y representación de una pequeña obra titulada *Nos comen*, sobre el modelo de producción y consumo de alimentos dominante y la alternativa de la agroecología y el consumo responsable.

El Espacio de Formación de Cambalache responde a la necesidad de desarrollar propuestas formativas que, por su grado de abstracción o por su transversalidad, no se recogen en la actividad política cotidiana ni en las propuestas educativas de los Grupos de Trabajo. La formación política y teórica nos parece imprescindible y, a la vez, poco presente en general en la actividad cotidiana de los colectivos sociales. La contradicción entre el activis-

mo cotidiano y el trabajo formativo exige una tensión permanente entre ambos procesos. Sin embargo, cuando se está inmerso en procesos y luchas sociales concretas, es muy difícil establecer los tiempos y los espacios necesarios para el desarrollo de la actividad teórica. Este es el propósito, quizás nunca logrado de manera idónea, del Espacio de Formación. En él tienen cabida seminarios desarrollados por personas externas a la asociación, a las que invitamos a trabajar con nosotr@s; lecturas colectivas de textos para luego debatirlos; o cursos preparados por personas o grupos de trabajo de Cambalache, dirigidos al trabajo interno o abiertos a la participación de quien quiera apuntarse. En ocasiones, estos cursos elaborados por la asociación se realizan también fuera de *el local*, con otras asociaciones, instituciones y personas que los solicitan.

En *el local* se ha ido constituyendo un espacio de libros. Por una parte, una pequeña biblioteca con servicio de préstamo, que se ha ido formando a través de donaciones de libros y revistas y de compras necesarias para la actividad de los Grupos de Trabajo. Por otro lado, hemos organizado diversas presentaciones de libros relacionados con nuestra actividad social. De esta forma, se ha ido creando, a base de pequeños depósitos de colectivos sociales, una librería asociativa que pretender ser un pequeño apoyo a quienes se atreven a editar y distribuir de manera alternativa. Por último, como ya hemos señalado en el texto, tratamos de editar nuestros propios materiales. Es la forma de obligarnos a sistematizar nuestros análisis y prácticas y nos da la posibilidad de darlos a conocer y confrontarlos con lo que piensan y hacen otras personas y colectivos.

Los diversos ámbitos de Cambalache que hemos ido describiendo se complementan con la programación, cada viernes, de una actividad abierta: cine, teatro, poesía, charlas, presentaciones de libros, música... Con esta iniciativa pretendemos potenciar *el local* como espacio donde compartir múltiples actividades sociales y culturales y como lugar de encuentro con otros colectivos e iniciativas artísticas comprometidas. Esta programación continua de actividades ofrece una forma de participación distinta a las propuestas culturales dominantes y, además de ser un espacio educativo por sí mismo, es un punto de entrada para algunas personas hacia otras dimensiones del proyecto.[2]

Financiación

Para sostenerse, el proyecto necesita establecer formas de financiación. Actualmente, tiene que cubrir los gastos de alquiler de *el local*, el trabajo de tres personas (incluyendo al fisioterapeuta) en condiciones de austeridad (entre 500 y 600€ al mes), los materiales de salud, los gastos de imprenta y distribución de los libros y de programación de actividades y las mejoras progresivas que vamos introduciendo (como el proyector para la filmoteca). Tratamos de diversificar las formas de financiación y, sin renunciar a las subvenciones, pretendemos no ser dependientes de ellas. De esta manera, las formas de financiación actuales son: el espacio de salud (consulta por las tardes y matrículas de los cursos de masaje y yoga), las cuotas de soci@s (somos alrededor de cien), la librería asociativa y la edición de materiales, algunos cursos del espacio de formación y las actuaciones del Taller de Teatro. El Grupo de Consumo tiene sus propias cuentas y el objetivo es su autofinanciación, remunerando parcialmente a una de las tres per-

sonas que hemos señalado, que se encarga de toda la logística de las cestas semanales. El conjunto del proyecto, aunque mantiene una deuda inicial por los gastos de acondicionamiento de *el local*, ha logrado en estos casi dos años cubrir todos sus gastos.

Conclusiones

Como decíamos antes, la articulación de diversas formas e intensidades de participación es una de las dificultades y, a la vez, potencialidades de este proyecto. Por ello pensamos que una de las tareas principales para los próximos meses será la de articular coordinaciones y acompasar ritmos entre un pequeño grupo de personas que llevamos un peso muy fuerte en el proyecto, muchas veces desbordante, y otras personas que puedan y quieran intensificar su participación.

Creemos que también es el momento, tras unos inicios muy volcados en la programación de actividades en *el local* y su constitución como espacio de encuentro, de la extensión de nuestra dimensión educativa a través de la potenciación del Espacio de Formación. También, en este mismo sentido, queremos impulsar la elaboración y edición de materiales vinculados a nuestra actividad social y educativa.

el local cambalache

Somos conscientes de la importancia de alimentar las redes de apoyo mutuo con diversas personas y colectivos, a partir del trabajo concreto y cotidiano. Por ello, trataremos de fortalecer la relación con los diversos proyectos de producción agroecológica con los que estamos trabajando y con diversas experiencias de consumo responsable cercanas, para tratar de apoyar a las personas que sobreviven en medio de la violencia de la producción industrial de alimentos, e incluso promover que otros proyectos productivos surjan al calor del consumo responsable. Por otra parte, seguiremos creando vínculos asociativos y personales a través de las diversas líneas de trabajo que os hemos descrito y de *el local* como espacio de participación social en nuestra ciudad y en el barrio. A partir de este enraizamiento en nuestra realidad social, esperamos fortalecer las relaciones también con otros colectivos más alejados geográficamente pero con los que compartimos formas de entender y practicar la educación y la política.

NOTAS

(1) Entendida como un conjunto de saberes que permitan adaptarse a las nuevas demandas del mercado de trabajo.

(2) Diariamente tratamos de tener actualizada nuestra página web www.localcambalache.org. En ella podéis encontrar información de la mayoría de las actividades que hemos realizado, así como la programación de las próximas semanas. Además, en la página podéis acceder a los materiales editados por Cambalache, así como a textos sobre los diversos cursos que realizamos.

EducArteSano. Pan(eco)¡Lógico!

EducArteSano

EducArteSano Es un proyecto para la producción de pan agroecológico e integral, la sensibilización a favor de una alimentación agroecológica y responsable partiendo del pan y el autoempleo.

EducArteSano Intenta restablecer el valor de un producto básico en nuestra alimentación, el pan, que en su forma de producción actual, subordinada al beneficio económico, ha perdido gran parte de su valor nutritivo, cultural, social y ecológico. El deterioro se produce: 1) *en el campo* (con semillas de mayor rendimiento, pero híbridas -estériles-, que dependen de abonos y plaguicidas químicos cuyos residuos quedan en el cereal y que dan harinas de poca calidad panadera); 2) *en la molienda* (eliminando de la harina el salvado y el germen, sus componentes más nutritivos, con el uso del molino de cilindros que extrae mejor la harina blanca, pero perjudica el desarrollo natural de las levaduras; y 3) *en la elaboración del pan* (empleando levadura industrial para ahorrar tiempo de fermentación y sustancias añadidas para: compensar los nutrientes previamente eliminados de la harina, facilitar la fermentación, conservar la masa y luego el pan e, incluso, simular el olor al pan que el procedimiento industrial no puede evocar). En este proceso se ha despojado al pan de sus cualidades nutritivas y saludables y se ha degradado el conocimiento y la dignidad del oficio panadero, reduciéndolos a la venta de un producto altamente industrializado. Hoy consideramos superfluo el pan, una vez eliminados, al elaborar la harina, los componentes integrales de los cereales y desvirtuado el proceso de elaboración artesanal, precisamente los factores que hacían del pan un alimento completo. Nuestra dieta ha arrinconado el pan y a cambio, ha incorporado un alto consum o de dulces y carnes para compensar el déficit de azúcares y proteínas del pan industrial de harina blanca. Pero esta sustitución artificial es la causa de muchas enfermedades modernas (alergias, caries, hipercolesterolemia, obesidad, diabetes, cáncer, etc.) que tienen su base en una dieta que ha tirado por la borda al pan verdadero.

EducArteSano Persigue reconstruir el conocimiento artesano-tradicional de hacer pan y la relación social, cultural y ecológica perdida. 1) Nuestro pan está elaborado con harina integral (sin quitar salvado ni germen) de trigo ecológico (sin productos químicos), extraída mediante molino de piedra y cultivada

por pequeños productores también panaderos. El salvado, además de proteínas y vitaminas, aporta fibra, que regula la func ión intestinal y favorece la eliminación del colesterol y otras sustancias tóxicas. Para evitar la irritación intestinal en personas muy sensibles a un alto contenido en fibra, empleamos harina al 90%, (que elimina los trozos más gruesos de la cascarilla). El germen es el componente más nutritivo del grano. Al tratarse de la parte de la semilla que desarrollaría la nueva planta, contiene una mayor proporción de proteínas y oligoelementos. Germen y salvado contienen más de la mitad de las vitaminas B presentes en el cereal. 2) Lo más importante del proceso artesanal es la utilización de levadura madre (fermento natural) que se consigue con un trozo de masa de la hornada anterior. Necesita más trabajo manual, en cantidad y en habilidad, y más tiempo que la levadura industrial, pero tiene muchas ventajas. El proceso más prolongado y los fermentos adicionales que contiene la levadura madre, facilitan que las sustancias que componen la masa se transformen en compuestos más nutritivos y más simples y por tanto, más digeribles (como si la levadura hiciera una predigestión del pan). El salvado queda asimilado al resto de los componentes y no visible en trozos gruesos. Además, logra ese olor característico a pan de forma natural, sin tener que añadir grasas y otras sustancias que lo simulen. En resumen, la levadura madre prepara el pan para que sus nutrientes nos alimenten mejor, protejan la flora intestinal y no desgasten nuestras reservas minerales, potenciando las propiedades del pan integral y ecológico. La fermentación láctica, producida por la levadura madre, da al pan un cierto sabor ácido, responsable de su mayor conservación (dura toda la semana tierno), aunque hay que protegerlo con un paño y guardarlo en sitio fresco. Para la cocción usamos hornos eléctricos recuperados. Cada pieza de pan contiene 1 kg de masa.

EducArteSano Es una actividad para potenciar la participación social en el terreno del consumo responsable de alimentos.

Esta actividad está basada en relaciones de apoyo mutuo entre iniciativas rurales de agricultura ecológica y redes urbanas de consumo responsable. Propicia relaciones campo-ciudad no reguladas por las leyes del mercado. Si el origen de la comida sana y suficiente está en la producción, la condición de dicha producción agroecológica está en la conciencia y la práctica asociativa de las redes de consumidores. Partimos de una relación inicial presidida por la legítima necesidad de impulsar tanto pequeñas explotaciones agroecológicas en el campo, como redes de consumidor@s de alimentos sanos en las ciudades. A partir de aquí, realizamos actividades de coeducación para mostrar las causas que explican la ciega movilización de la población a favor de la comida basura. A través de hojas informativas, charlas, cursos, talleres, etc., promovemos el conocimiento, el debate y la cooperación social en defensa de la seguridad alimentaria, la producción y el consumo responsable de alimentos y la resistencia frente al control que las multinacionales y la economía global, ejercen sobre el derecho a una alimentación sana y suficiente para todas las personas.

Para contactar con **EducArteSano** puedes llamar al 91-5014008, o por email a caes@nodo50.org o juliajara65@jazzfree.com

Vas, propones y votas. Así de fácil

Presupuestos Participativos de Sevilla

Introducción

Los Presupuestos Participativos surgen como estrategia de cogestión y participación en 1989 con la llegada al poder en Porto Alegre (Brasil) del PT (Partido de los Trabajadores). Pronto cunde el ejemplo y la experiencia es llevada a cabo con éxito primero en varias municipalidades brasileñas y otras latinoamericanas después; al fin cruzan "el charco" y se llevan a cabo experiencias similares en municipios españoles y otros europeos; en Andalucía concretamente en localidades como Córdoba, Puente Genil (Córdoba), o Las Cabezas de San Juan (Sevilla).

No obstante no ha existido un modelo único que se haya copiado y exportado como si de un plantilla se tratase. Cada municipio ha desarrollado su propias estrategias adecuando una metodología que lo que pretende es hacer más partícipes a los ciudadanos/as de la vida pública, ahondando de esta manera en un desarrollo ulterior de los modelos democráticos.
De las características y peculiaridades del modelo desarrollado en Sevilla es de lo que nos ocuparemos en el presente documento.

En este sentido podemos adelantar a groso modo la metodología seguida: frente al presupuesto elaborado exclusivamente por técnicos municipales expertos en Hacienda Pública y representantes políticos, en el "participativo" también l@s ciudadan@s son los que se incorporan al proceso de toma de decisiones. Pero la participación no se define por la mera presencia de ciudadanos en el proceso, sino por la coherencia metodológica a lo largo del mismo, y por la creación de espacios de co-decisión / co-gestión.

Para asegurar dicha coherencia la metodología debe ser abierta, dinámica, y sinérgica. Esto es:

Abierta, en tanto en cuanto el proceso no se plantea con una estructura previa invariable, sino que presenta una estructura inicial con unos mínimos acordados (unos objetivos generales y un cronograma inicial) permitiendo el comienzo de la actividad y el desarrollo del proceso, la evaluación continua permite al equipo

redefinir y orientar las estrategias, pasos, fechas, ...construyendo el proyecto sobre la marcha.

En el mismo sentido, se puede decir que la metodología es **dinámica** por su carácter eminentemente procesal. Esto supone que el proyecto se va definiendo sobre el desarrollo a través de la participación activa de todas/os los actores en todas las fases del proyecto -diagnóstico, evaluación (final, formativa,...), ejecución,...- , y en todos los niveles de decisión -asambleas, grupos de trabajo, mesas sectoriales, ...-. Todo esto permite pasar de un proyecto estanco a un proyecto vivo en constante definición. Esto implica que los mismos protagonistas definen sus propias reglas y formas de funcionamiento en un proceso revisable periódicamente de autorreglamentación, dentro del marco de la legalidad vigente.

Este dinamismo se ve acrecentado por el carácter **sinérgico** del proceso, esto es: con el avance del proyecto se pretende, no sólo, la incorporación paulatina de más actores sino también la incorporación de más grupos y sectores sociales que por lo general quedan excluidos de los procesos participativos y/o toma de decisiones.

Es pues el carácter participativo de la metodología utilizada lo que hace del proceso una experiencia participativa real. Así pues, estos tres elementos: sinergia, dinamismo y su carácter abierto, como criterios de evaluación posibilitarán que la participación en todo el proceso sea indicador imprescindible para la valoración / validación del proyecto.
A continuación os ofrecemos un artículo polifónico, escrito por diversas personas que participan en este proceso. También es un texto en construcción, donde esperamos pronto incorporar más voces y aportaciones como, por ejemplo, la de los ciudadanos y ciudadanas que han participado en este primer de presupuestos participativos.

Los presupuestos participativos de Sevilla

Por Paula Garvín (delegada de Participación Ciudadana) y Virginia Gutiérrez (equipo técnico Presupuestos Participativos)

Tras las Elecciones Municipales de Mayo de 2003, se conformó un gobierno de coalición, PSOE e IU, basado en un pacto de progreso por Sevilla.

En el documento refrendado entre ambas fuerzas políticas, en su exposición de motivos se decía:

> "Este gran proyecto progresista de transformación y modernización necesita, para ser llevado adelante, de un gobierno municipal de izquierda, sólido y fuerte, que gobierne con mayoría estable, con la participación de todos los ciudadanos y ciudadanas en la gestión de las grandes y las pequeñas cosas de Sevilla"

Marcando, en consecuencia, entre los objetivos del Gobierno de Sevilla 2003-2007 tres retos: el de la prosperidad, la equidad y la eficacia.

Y decíamos:

> **"La democracia entendida desde una perspectiva ambiciosa no consiste ni puede consistir solamente en ejercer el derecho al voto cada cuatro años...**

Un Ayuntamiento más cercano a los ciudadanos requiere superar las actuales formas de participación que, sin estar obsoletas, requieren de una actualización. A principios del siglo XXI éste es el camino más progresista de gobernar una ciudad. Queremos que todos los hombres y las mujeres de nuestra ciudad se involucren en el gobierno de Sevilla. Queremos que todos los hombres y las mujeres de los barrios y de los distritos nos hablen de sus necesidades y de las soluciones.

Sevilla es una ciudad avanzada y progresista, el territorio adecuado para convertirse en el referente español de políticas de participación ciudadana profunda que ya se han desarrollado en otras ciudades del mundo. Un ejemplo evidente de este tipo de experiencias es el proceso iniciado en la ciudad brasileña de Porto Alegre. El Gobierno de la ciudad va a reclamar a los ciudadanos su capacidad de emprender, por ello elaboraremos un nuevo Reglamento de Participación Ciudadana que contemple la asunción ciudadana en la toma de decisiones sobre las inversiones municipales, a través de los Presupuestos Participativos, empezando por los Distritos Municipales.

En ejecución de este acuerdo marco hemos abordado este proceso que cumple ahora un año de existencia y que ha dado sus primeros frutos con la presentación ante el gobierno de la ciudad de Sevilla del documento presupuestario elaborado por las ciudadanas y los ciudadanos en las 15 Asambleas de Zona en las que, para facilitar la participación, hemos dividido a la ciudad.
Sería bueno, a la hora de realizar el balance, valorar los motivos que nos llevaron a aquella declaración de intenciones y a la ejecución del proyecto de PRESUPUESTOS PARTICIPATIVOS de SEVILLA.

¿Es insuficiente la democracia representativa? El consenso progresivo de que la democracia puede ser un buen sistema para resolver nuestros problemas e inquietudes sociales no puede dejarnos tranquilos. La aceleración de los cambios históricos y la aparición de situaciones nuevas, como el desapego y la falta de confianza de la ciudadanía ante "la política y los políticos", no nos permiten la momificación de un modelo.

"El menos malo de los sistemas de gobierno conocidos", decía Churchill, aquel "gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo" de Lincoln, podría admitir hoy esta definición: "Sistema de gobierno que, promoviendo la libertad y

el desarrollo humano, trata de extender al máximo la participación de la ciudadanía en todos aquellos asuntos que le afectan".

Por eso, desde el Ayuntamiento de Sevilla hemos optado por ampliar el concepto de Democracia Representativa para llegar a ensayar la fórmula de la Democracia Participativa, entendiendo ésta como "aquel sistema democrático de gobierno que para resolver los problemas de la vida social, en cada uno de sus niveles, es capaz de integrar, de manera efectiva, el poder institucional representativo y la mayor participación ciudadana posible". Se trata pues de una democracia con varias características diferenciadoras:

Una democracia transparente. Se trata de superar las relaciones bilaterales entre cada fuerza política y las asociaciones, para pasar a unas relaciones horizontales y de mayor transparencia entre los diversos colectivos y los vecinos asociados o no.

· **Una democracia pedagógica**, donde es un elemento imprescindible la formación y autoformación de los participantes en el proceso, generando un modelo de ciudad educadora y social.

· **Una democracia solidaria.** En la que tengan cabida aquellos colectivos que por lo general permanecen excluidos o subrepresentados de los procesos de toma de decisión.

· **Una democracia operativa.** Trabajando sobre cuestiones concretas. Discutiendo en las Asambleas, criterios y prioridades. Decidiendo en torno a las propuestas y revisando su ejecución.

· **Una democracia creativa**, donde los grupos motores ponen la agenda del debate y planifican con los técnicos el trabajo del año.

· **Una democracia instituyente**, basada en la autorregulación del proceso, revisable anualmente y con delegados con mandato imperativo, revocables y rotatorios. Esto introduce unos elementos dinámicos no usuales que inyectan energía nueva al proceso cada año.

A fin de cuentas los Presupuestos Participativos cuestionan el "reparto de tareas" propio de la democracia representativa entre políticos electos, técnicos neutros y votantes.

Pero siendo ésta una propuesta en la que pueden converger tanto la ciudadanía como los movimientos sociales con las organizaciones e instituciones políticas ya que ambos pueden salir beneficiados, surgen dificultades y resistencias.

Las dificultades y resistencias para la gestación de una democracia participativa vienen de sus propios actores: la ciudadanía y los movimientos sociales, por un lado, y las instituciones políticas por otro.

· En la ciudadanía y los movimientos sociales:

- Resistencias inerciales: el hábito acumulado de "delegar" ayuda a entender la poca disposición participativa.

- Factores sociales de freno: tendencias fomentadas de individualismo, que retraen la disposición a participar en un proyecto común de ciudad.

- El mecanismo habitual de calculo "coste-beneficio", por el que se nos

pueden antojar excesivos los esfuerzos en información, recursos y tiempo de dedicación para el logro del resultado propuesto.

- Los intentos frustrados, personales o colectivos de participación en procesos anteriores que desalientan.

- El déficit participativo en el interior de las propias organizaciones ciudadanas que están habituadas también a delegar en las juntas directivas.

· En la propia institución municipal.

- Mecanismos habituales del ejercicio del poder que se traducen en alejamiento, autosuficiencia y subestimación del ciudadano normal, al que se considera menos informado y con menor capacidad y posibilidad de dedicación.

- La agenda política dominante, más pendiente de la realización visible e inmediata que de los procesos a más largo plazo, como los que pretenden dar cabida a la participación ciudadana.

- Los hábitos asumidos de clientelismo y relación de confianza como procedimiento normal y efectivo de acceder a una petición o lograr propósitos, estos hábitos pueden frenar o convertir en inútiles los procedimientos participativos.

Pero siendo conscientes de estas dificultades y reticencias , durante el año en el que hemos llevado adelante el proceso, hemos intentado superar estos inconvenientes con una metodología que permitiera abordar y resolver la desconfianza y los recelos que puede provocar el encaje entre la democracia directa y la representativa en su concepción más amplia.

Muestra de ello es el Autorreglamento elaborado que ha generado un amplio consenso en los principios básicos del proceso.

· La cogestión pública, como un espacio de intervención entre la ciudadanía, las y los políticos y el personal técnico, combinando la Democracia Directa y la Democracia Representativa.

· La plantificación comunitaria, con el objeto de redistribuir los recursos en base a principios de solidaridad y justicia social y de género. Así como educando en la corresponsabilidad, en la defensa de los públicos y en la austeridad.

· La creación de un espacio ciudadano abierto y revisable anualmente.

· De carácter vinculante.

· De justicia social para ir eliminando las desigualdades.

Nuevas formas de hacer participación

Para llevar a cabo el Presupuesto Participativo en la ciudad de Sevilla nos basamos en la aplicación de la metodología conocida como Investigación Acción Participativa. Con ésta se pretende establecer mecanismos para que en el mismo proceso de conocimiento se actúe para transformar la realidad en la que nos encontramos inmersos, por un lado, y por otro, para que sean los propios vecinos los que analicen su realidad, definan los problemas, actúen y tomen las decisiones, en definitiva, protagonicen los procesos. Estas prácticas deben conducir a una nueva forma de hacer ciudad, de gestionar los recursos

públicos y de establecer relaciones entre la ciudadanía, y entre esta y los representantes institucionales.

Hay varios elementos que tuvimos en cuenta en la planificación inicial:

El primero fue establecer puntos de referencia territorial en la ciudad de Sevilla o "focos" distribuidos por todo el territorio que nos facilitaran llegar al máximo número de vecinos, teniendo en cuenta los recursos de que disponíamos. El área de Participación Ciudadana del Ayuntamiento de Sevilla, que es de donde parte la iniciativa, cuenta con una red de Centros Cívicos, que son equipamientos públicos distribuidos por toda la ciudad. A partir de estos, se establecieron quince zonas de referencia territorial para iniciar el proceso.

El segundo elemento supone que son los propios vecinos y las propias vecinas quienes deben protagonizar el proceso, al ser este un proyecto ciudadano. Así, ligados a cada uno de los Centros Cívicos municipales, se constituyeron quince "grupos motores", a los que se invitaron a todos los vecinos a participar. Se hizo una convocatoria abierta a los colectivos inscritos en los Consejos de Participación Ciudadana, a los/os usuarias/os de los Centros Cívicos y a todas aquellas personas interesadas en participar en el proceso. Se les explicó la iniciativa que había tenido el Ayuntamiento de poner en marcha el proceso y de abrir la discusión del Presupuesto Público Municipal a la ciudadanía. Estos grupos motores son fundamentales en la metodología participativa. En otras experiencias y escritos se les denomina Grupos de Investigación - Acción - Participativa (GIAP). Son importantes porque sobre ellos pivota el desarrollo del proceso. Son ellos los que mejor conocen su barrio, y a sus vecinos, los "expertos convivenciales" que mejor pueden hacer llegar la información, seccionar el territorio y definir quienes son los colectivos que faltan a lo largo del proceso para integrarlos en las distintas fases del mismo.

En relación con esto, definimos el tercer elemento a tener en cuenta en la aplicación y el desarrollo metodológico, y sería el papel facilitador que cumple el equipo metodológico del Presupuesto Participativo. En este sentido, los trabajadores técnicos del Presupuesto Participativo ponen a disposición de los grupos motores aquellas herramientas que son necesarias para el desarrollo del proceso. Por un lado, actuando como intermediario entre la institución municipal y los grupos motores constituidos, en la aportación de los recursos disponibles y nece-

sarios para la tarea que irían a desempeñar estos; por otro lado, aportando diferentes técnicas necesarias para el diseño y la planificación de las diferentes fases que se debían afrontar en el primer año. Para ello, cada grupo en su territorio, y a través de sesiones de formación conjuntas de todas las personas que conforman los grupos motores, se fueron planificando y coordinando las acciones a ejecutar en las distintas fases.

La metodología de los presupuestos participativos de Sevilla

Por María Bastante, María Santana y Antonio Delgado (equipo técnico Presupuestos Participativos)

Los presupuestos participativos tienen como finalidad la incorporación de l@s ciudadan@s a la toma de decisiones que determinan la distribución del gasto público del ayuntamiento. Para posibilitar este proceso de apertura de la gestión municipal a la ciudadanía es necesario crear una serie de espacios y cauces de participación que hagan factible el encuentro y la comunicación entre l@s polític@s, l@s vecin@s y l@s técnic@s.

De forma estratégica se dividió la ciudad en distintas zonas tomando los centros cívicos como punto de referencia para iniciar el proceso de elaboración de los Presupuestos Participativos de Sevilla. A partir de ellos se ha ido desarrollando toda una articulación que ha tenido su cristalización formal en el documento del autorreglamento. El organigrama final ha debido tener en cuenta los distintos niveles territoriales existentes en la ciudad de Sevilla, en primer lugar las quince zonas, teniendo cada una de ellas una asamblea, que constituye el órgano básico de toma de decisiones, y un grupo motor, que dinamiza la participación de esa zona. En segundo lugar el distrito, habiendo en Sevilla seis y comprendiendo cada uno de ellos una o varias zonas. Y en último lugar la propia ciudad. Todo esto se articula con los órganos municipales ya existentes, que son las Juntas Municipales de Distrito, los grupos de trabajo de las Juntas Municipales de Distrito, el Pleno del Ayuntamiento y los Consejos sectoriales. Los Presupuestos Participativos de Sevilla han puesto en marcha por un lado las asambleas de zona, las asambleas delegadas de distrito y el consejo de ciudad, y por otro lado los grupos motores, la comisión de autorreglamento y la comisión de seguimiento como grupos de trabajo.

El presente artículo tratará de dar forma y contenido a todo este esquema a fin de comprender qué funciones cumplen estos grupos de trabajo y órganos, cómo se relacionan unos con otros y cómo han ido funcionando durante este curso.

La entrada de l@s ciudadan@s en el proceso Constitución de los grupos motores

El primer contacto que se realizó con l@s ciudadan@s fue a través de las entidades ya existentes en Sevilla, de modo que se les envió una invitación a la participación en las Primeras Jornadas Internacionales sobre Presupuestos Participativos en Sevilla. Con ellas se pretendía introducir el debate sobre las posibilidades de este proyecto en el nivel ciudadano, pero también técnico y político, teniendo cada uno de estos niveles distintos foros de participación.
Poco después se realizaron diversas reuniones en los Centros Cívicos para ir componiendo los denominados grupos motores, los cuales estarían formados

por ciudadan@s a título personal (perteneciesen o no a una entidad, grupo o colectivo) y cuya función básica era la de dinamizar, informar y promover la participación en las diversas fases del proceso. Habiendo un grupo motor para cada una de las zonas con posibilidades permanentes de incorporar nuevos miembros.

La creación de dichos grupos surge por el desarrollo de la metodología de IAP (Investigación-Acción Participativa) en la que se sustenta todo el proceso de Presupuestos Participativos. Esta metodología supone, entre otras cosas, la creación de grupos reducidos de vecinos/as que teniendo un mejor conocimiento y experiencia en el territorio, junto con el equipo técnico consigue una mayor implicación y participación en la propia gestión del proceso.

· Qué es y qué funciones tiene el grupo motor:

El grupo motor nació como un grupo mixto formado por el equipo técnico de los presupuestos participativos, técnic@s municipales y vecin@s (asociad@s y no asociad@s). Su función principal es participar de manera activa en el día a día del proceso. Los propios grupos motores se han ido autoconformando y organizando estableciendo cada uno la periodicidad en el trabajo. Durante el proceso de este primer año se han ido modificando la formación y el papel de los grupos motores hacia un funcionamiento más autónomo en el que l@s técnic@s de los presupuestos participativos desarrollamos más funciones de asistencia y asesoramiento que de organización.
L@s miembr@s del grupo motor son personas interesadas en el proceso y que han asumido una alta corresponsabilidad e implicación durante todo este primer año. Se pretendió desde el inicio que sus miembros cubriesen una serie de características como la capacidad de trabajar en redes (es decir, tener muchos contactos con l@s demás vecin@s), facilidad de trabajo en equipo (tendente a la planificación autónoma de su propia trabajo) y que aceptasen un compromiso personal importante (asistencia periódica a reuniones de trabajo, aportación de opiniones, materiales y documentación, reflexión autocrítica, ...). L@s participantes que en un principio surgieron del asociacionismo existente en cada una de las zonas se han ido tímidamente ampliando a través de una mayor información a raíz de la participación en las propias asambleas, sin embargo, en este punto nos encontramos con uno de sus mayores retos, que es el ampliar el número de miembros.

Concretamente en los presupuestos participativos de Sevilla los objetivos con que se pusieron en marcha estos grupos eran:

· Realizar el seguimiento cotidiano del proceso.
· Proporcionar conocimiento sobre la zona y la comunidad.
· Dinamizar el proceso.
  – Contactar e informar del proceso a entidades.
  – Contactar e informar del proceso a vecin@s.
· Organizar las primeras asambleas ciudadanas.
· Debatir y proponer sobre el contenido del autorreglamento
· Autoformación
  – Adquisición de herramientas técnicas y metodologías participativas.
  – Definición del proceso
  – Evaluación del proceso

Para determinar hasta qué punto cumplimos estos objetivos que diseñamos con los grupos motores es imprescindible realizar un proceso de evaluación que quiere comenzar con estas Segundas Jornadas Internacionales. Esta evaluación también deberá establecer los siguientes retos para los grupos motores en los que se articulará el futuro papel de los Animadores Socioculturales de los que dispondrá cada una de las zonas con Centro Cívico.

· Qué herramientas pusimos en marcha para cumplir estos objetivos

Para poder llevar a cabo todas esas funciones diseñadas en un inicio se realizaron varios seminarios, en los cuales participaron expertos en el tema de otras localidades (nacionales e internacionales) y profesionales que desarrollan su trabajo en el mundo académico. Esta formación se ha ido concretando según las necesidades que han ido surgiendo y planteando los propios grupos motores.

Los primeros cursos de formación para grupos motores se realizaron en diciembre de 2003 y en enero de 2004 en el centro cívico de San Pablo. L@s participantes fueron l@s miembros de los grupos motores que habían sido contactados en esas primeras rondas en los Centros Cívicos. Con el primero de los cursos se consiguió que los miembros iniciales de los grupos motores se conocieran entre sí, reflexionaran sobre las posibilidades de comunicación que podían poner en marcha en su entorno, sobre la finalidad de su propio trabajo y sobre las posibilidades de organización del propio proceso. Los objetivos del segundo de los cursos fueron los de conformar y afirmar el grupo motor, definir los espacios de incidencia (territorios y redes sociales) y abrir el debate para la elaboración del autorreglamento (como reglas básicas de funcionamiento de los Presupuestos Participativos). Para todo ello se contó con la participación de Francisco Sierra (profesor de la Universidad de Sevilla), Ernesto el de Córdoba y Ubiratán de Souza (coordinador técnico Orçamento Participativo de Porto Alegre).

Igualmente se realizaron unas jornadas de evaluación y detección de necesidades do los grupos motores tras la finalización de las asambleas de zona en las que se discutió el autorreglamento. Con la finalidad de poder motivar a los grupos motores tras el duro esfuerzo de redacción del autorreglamento y dotarles de lo instrumentos necesarios para desempeñar sus tareas.

Desde el equipo técnico seguimos considerando imprescindible facilitar espacios de formación y evaluación continuos en el proceso para autonomizar el trabajo de los grupos motores.

Las asambleas de zona

Según el autorreglamento de los Presupuestos Participativos de Sevilla: "Las Asambleas de Zona son el órgano decisorio principal de los Presupuestos Participativos que interviene en todos los aspectos fundamentales del proceso". Las zonas, como comentamos arriba, tienen como núcleo el centro cívico y las asambleas han contado para su realización con el trabajo de los grupos motores, quienes realizaban tareas de difusión e información en un principio, para pasar a coordinar las propias asambleas. Las asambleas han sido siempre consideradas como el órgano base del proceso, realizando las elecciones de delegad@s, las elecciones de propuestas, la jerarquización de criterios y el debate

del autorreglamento. Todo ello preservando el principio de democracia directa por el que se garantizaban las características de asambleas públicas, con participación universal, tomando decisiones vinculantes con mandato puntual e imperativo.

· ¿Quiénes la componen?

Según el autorreglamento l@s participantes serán todas aquellas personas mayores de 16 años y que residan en la zona. Tod@s ell@s tiene la posibilidad de participar de igual manera en la toma de decisiones y las votaciones que se realicen.

Al tratarse de un espacio eminentemente ciudadano el papel de l@s representantes polític@s y de l@s técnic@s y funcionari@s municipales ha sido progresivamente reducido a labores de información y aclaración. Son l@s propi@s vecin@s l@s que dirigen el funcionamiento de la asamblea (coordinación, presentación del orden del día, moderación, etc.), dado que son dos l@s miembros del grupo motor que componen la mesa, y tan solo un/a técnic@ y un/a polític@ quienes se encuentran presentes.

· Distintos tipos de asambleas.

Cada una de las asambleas realizadas durante este primer ciclo ha tenido una finalidad distinta que se irá repitiendo y afianzando en los siguientes años. Estas finalidades abarcan la elección de delegad@s (para la Asamblea Delegada de Distrito, el Consejo de Ciudad y la Comisión de Autorreglamento), debatir, enmendar y ratificar el autorreglamento, la jerarquización y atribución de peso a los listados de criterios (con los cuales se priorizan las propuestas) y, lo más importante, proponer, debatir, seleccionar y priorizar las propuestas para las partidas de las áreas que se pongan en cada uno de los ciclos a debate.

El ciclo pasado se realizó una primera asamblea informativa en la que se explicaron en qué consistían los presupuestos participativos de Sevilla y qué áreas ponían sus partidas en debate, eligiéndose en esa misma asamblea a l@s delegad@s que conformarían la primera comisión de autorreglamento. Las dos siguientes asambleas de zona tuvieron como finalidad dar a conocer, debatir y enmendar el texto del autorreglamento elaborado por la comisión antes nombrada. Posterior-mente se realizó la asamblea de propuestas y elección de delegados para la Asamblea Delegada de Distrito y el Consejo de Ciudad. Y hemos completado el primer ciclo con una serie de asambleas en las que se informaba del resultado final del trabajo de los dos órganos delegados, que constituyen las propuestas que se deberán realizar durante el año 2005. En esta última asamblea se ha puesto ya en marcha el siguiente ciclo al elegirse a l@s nuev@s miembros de la comisión de autorreglamento.

Cómo organizar el funcionamiento
La comisión de autorreglamento

Las reglamentaciones locales hasta ahora existentes se han centrado en relaciones consultivas con las asociaciones, de modo que los grupos de trabajo que se ponían en marcha se limitaban a dar opiniones o pedir actuaciones muy concretas. Los Presupuestos Participativos de Sevilla dan el salto a la toma de decisiones como forma de participación real. Se tenía que articular un proceso en el que la decisión concreta de las inversio-

nes, obras y actividades de la administración local se hiciera de forma compartida por vecindario, asociaciones, polític@s, técnic@s.

Los Presupuestos Participativos de Sevilla son un modelo de cogestión pública en el cual se combina la democracia directa, que se formaliza en la creación de asambleas públicas, y la democracia representativa, a través de los órganos de representación política y asociativa tradicionales.

Para poder articular todos los órganos y grupos de trabajo que necesitaban los presupuestos participativos de Sevilla se conformó la comisión de autorreglamento, compuesta por dos delegad@s y dos suplentes elegid@s en cada una de las zonas en asamblea.

· ¿Cuál es la función de la comisión de autorreglamento?

L@s delegad@s que componen la comisión de autorreglamento tenían como tareas la redacción de las reglas básicas de funcionamiento de los distintos órganos y grupos de trabajo, a través de las enmiendas presentadas por l@s vecin@s en las asambleas. Al haber sido elegidos por la asamblea, l@s delegad@s deben estar en continuo contacto con esta para informar y recoger las demandas de la misma.

· ¿Cómo se redactó?

El trabajo de concreción del autorreglamento exigió un gran esfuerzo por parte de l@s delegad@s, quienes a través de técnicas participativas y durante cinco intensas reuniones dieron contenido a los principios básicos, que protegen la participación directa, y articularon los distintos órganos y grupos de trabajo que ponen en funcionamiento los Presupuestos Participativos de Sevilla.

· ¿Qué contenido innovador propone?

El autorreglamento al no ser una norma de carácter legislativo ha disfrutado de una enorme libertad en su redacción. Esto le ha permitido incorporar una serie de elementos innovadores que han ido apareciendo en las luchas de los movimientos sociales. En un tejido social tradicional con partidos políticos y asociaciones de vecin@s que se encontraban ancladas en prácticas de participación muy limitadas se están abriendo procesos educativos y de debate hacia una ciudadanía más plural. Uno de los ejemplos más claros ha sido el concepto de paridad, con el que se preserva que todos los órganos y grupos de trabajo de los presupuestos participativos de Sevilla estén compuestos por hombres y mujeres en igual número.

Otro elemento innovador es la introducción de una serie de criterios de justicia social, que en su aplicación tiene en cuenta la reducción de los desequilibrios entre barrios, zonas y distrito. Atendiendo al principio de justicia social que propicia la redistribución de la riqueza por zonas, sectores sociales y sexos.

Además, el órgano decisorio principal, como hemos indicado antes, que interviene en todos los aspectos fundamentales del proceso, es la Asamblea de Zona que tiene participación pública y abierta.

Asamblea delegada de distrito y Consejo de ciudad

En las Asambleas de las distintas zonas de Sevilla se aprueban las propuestas ciudadanas sobre el gasto de las áreas

que entran a debate y se eligen a l@s delegad@s quienes aplicarán los listados de criterios de justicia social con los que se reordenarán los listados de propuestas. Est@s delegad@s constituyen la Asam-blea Delegada de Distrito y el Consejo de Ciudad. Estos dos órganos se encuentran diferenciados por la naturaleza de las propias partidas presupuestarias, de modo que la Asamblea Delegada de Distrito trabaja con las propuestas de inversiones y mantenimiento y programas y actividades de distrito, mientras que el Consejo de Ciudad tiene competencia en las propuestas que afectan a toda Sevilla.

Por todo ello, una vez reordenadas las propuestas, el listado final se entrega a las delegaciones correspondientes. Así, la Asamblea Delegada de Distrito lo entrega a la Junta Municipal de Distrito, la cual asume el trabajo realizado, y el Consejo de Ciudad lo entrega a l@s concejales de las diferentes áreas que han puesto parte de su presupuesto a debate.

· ¿Qué forma de trabajo tienen?

L@s delegad@s se reúnen y durante varias sesiones valoran propuesta por propuesta. Para ello se cuenta con una serie de datos estadísticos que facilitan las valoraciones objetivas, mientras que aquellas que son subjetivas necesitan del propio conocimiento que tengan l@s delegad@s sobre la realidad de la propuesta y la zona o sectores a la que afectan. Una de las actividades de l@s delegad@s es "un paseo en autobús" recorriendo las propuestas para verlas in situ y recoger información con la ayuda de un cuaderno de campo. Con esta información se conseguía tener una mayor perspectiva de la propuesta en su entorno de barrio y de ciudad, que permitió una mejor aplicación de los criterios subjetivos.

Comisión de seguimiento

L@s delegad@s que han formado parte de la Asamblea Delegada de Distrito y del Consejo de Ciudad entran a constituir la comisión de seguimiento. Esta comisión se encarga de velar por la ejecución de las propuestas en los términos en las que fueron aprobadas y en los tiempos que se acordaron. Para que las propuestas se puedan llevar a cabo hay que concretarlas más con la ayuda de l@s técnic@s de cada área y de l@s propios vecin@s que las han realizado, esto da lugar a un trabajo concreto de cogestión pública entre l@s delegad@s de la Comisión de seguimiento, l@s técnic@s de cada área y l@s proponentes.

Los momentos del proceso desde la estructura orgánica

Durante el primer año se ha elaborado un Autorreglamento, un conjunto de reglas que los vecinos y vecinas de Sevilla han trabajado, en el que se definen los principios básicos, la estructura organizativa y de funcionamiento y el papel de los grupos de trabajo e incorpora los criterios de equilibrio social y territorial que posibiliten la construcción de un modelo de ciudad sin desigualdades. Para la elaboración de este documento se creó la Comisión de Autorreglamento, compuesta por treinta personas, dos representantes por zona, que fueron elegidas en asambleas vecinales. Se han celebrado asambleas de propuestas de gastos para las áreas que en este ejercicio entran a debate del Presupuesto Participativo: Participación Ciudadana, Deportes, Distritos y Urbanismo. En estas se eligieron seis delegados/as de distrito y seis delega-

dos/as de ciudad en cada asamblea, quienes tendrían como misión fundamental aplicar los criterios de corrección social establecidos en el autorreglamento. También se recibieron propuestas sobre otros temas que no se integran en estas áreas, pero que se tramitarán como sugerencias a los diferentes responsables municipales.

Los delegados del presupuesto participativo han trabajo en dos ámbitos: la asamblea delegada de distrito, para las propuestas de gasto de los distritos y el consejo de ciudad, para las propuestas de gasto de ciudad. Una vez aprobado el Presupuesto municipal, y durante el año 2005, estos delegados cumplirán el papel de seguimiento de la ejecución del presupuesto, para velar por el cumplimiento de las propuestas presentadas por los vecinos de Sevilla.

Diferentes ámbitos para la participación

Se están dando, por tanto, diferentes ámbitos de participación en esta fase. Podríamos decir que el primer nivel lo han ocupado los grupos motores, que han tenido como misión principal la dinamización de las zonas, y a su vez debían actuar como intermediarios y facilitadores ante los vecinos de sus territorios del proceso, informando, invitando a participar y ayudando al conocimiento de los problemas del barrio, que serían traducidos en propuestas a llevar a las asambleas del Presupuesto Participativo, dando lugar con ello a un diagnostico de los barrios, en función de las demandas plantadas en las distintas zonas. Además han sido los responsables de organizar las diferentes asambleas y han actuando como moderadores en el desarrollo de las mismas.

La Comisión de Autorreglamento fue otro ámbito de participación que supuso un primer momento de coordinación entre territorios y ciudad. También en el consejo de ciudad y en la asamblea delegada de distrito se articulan las zonas territoriales con las demandas de toda la ciudad, y con las demandas de los distritos, favoreciendo que los delegados tengan una visión de conjunto, y no sólo de su barrio.

Las asambleas y reuniones preparatorias abiertas, por su lado, permiten la participación de los vecinos de forma más puntual.

Estos distintos ámbitos, dan sentido al carácter expansivo del proceso que debe tender a involucrar cada vez a más vecinos a lo largo del mismo. Cuestiones como la limitación de mandato, según la cual nadie puede acumular más de dos cargos ni simultánea ni sucesivamente, recogida en el autorreglamento, ayuda a que el proceso se vaya enriqueciendo con la incorporación de nuevos vecinos.

En las distintas fases hemos encontrado diversas dificultades que hemos tratado salvar procurando que nadie se quedara al margen del proyecto.

La primera fue la necesidad de hacer patente la voluntad política de que de verdad se iba a poner en discusión el presupuesto municipal, pues las primeras informaciones levantaron en los vecinos que inicialmente se acercaron a las convocatorias el recelo y la desconfianza hacia los representantes electos propia de la falta de credibilidad que en general se tiene hacia lo político por parte de los ciudadanos. Ha sido tarea de la responsable de Participación Ciudadana el expresar a lo largo de este primer año, la voluntad política de que el

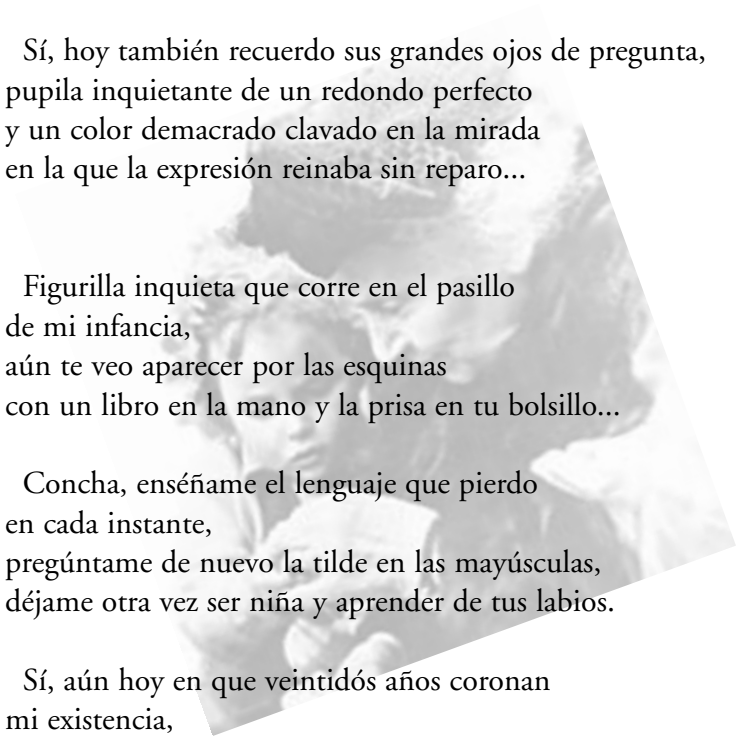
Presupuesto Participativo es una realidad en la ciudad de Sevilla.
Por otra parte, surgió la necesidad de hacer compatible esta estructura de participación ciudadana que se generaría con el Presupuesto Participativo con la estructura institucional definida en el Reglamento de Participación Ciudadana del Ayuntamiento de Sevilla, y de los Órganos de Participación de los Distritos. Sevilla se divide en seis distritos que cuentan con sus órganos de representación política. Estos sintieron con la puesta en marcha del proceso del Presupuesto Participativo un cierto vacío al ver que esta nueva estructura podría suplantarlos en el desarrollo de sus funciones. En este sentido, se tuvo especial cuidado en el diseño del proceso para intentar que se pudieran compatibilizar ambas estructuras. En el mismo sentido en el que, finalmente, es el Pleno del Ayuntamiento el que aprueba el Presupuesto Municipal, asumiendo las propuestas vecinales, y haciendo expresa esta voluntad, se planteó que en el nivel del Distrito, en el que la Junta Municipal podría jugar un papel similar al del Pleno del Ayuntamiento, aunque sin competencias ejecutivas pero sí consultivas, aceptara las propuestas vecinales y trasladara al Concejal Delegado correspondiente las propuestas de gasto votadas en las asambleas vecinales del Presupuesto Participativo, y así quedó recogido en el Autorreglamento. Además se prevé que la comisión de seguimiento, en la que trabajarán los delegados durante el año 2005 para la vigilancia de la ejecución del presupuesto, se incorporen a los grupos de trabajo que también están previstos en la normativa municipal de los órganos de los distritos.

Por otro lado, están los sectores más críticos del proceso, que estiman esta solución institucionalista representa una merma de la democracia directa que propugnan procesos de estas características. Combinar democracia representativa con democracia directa es el punto clave que en otras experiencias se han planteado, entendiendo que la democracia participativa debe ser la combinación de ambas.
Con este modelo se le ha ofrecido un mayor protagonismo a las vecinas y vecinos de Sevilla, y genera, sobre todo, una escuela de ciudadanía, con la pretensión de que el individuo pasa a ser ciudadano responsable y crítico, que decide y empieza a tomar conciencia de cuáles son los problemas de su ciudad y a corresponsabilizarse con los electos y los técnicos municipales de las necesidades de sus barrios, expresadas en las propuestas presentadas, defendidas y votadas en las asambleas.

Concha

Apenas llegaba a los catorce, entonces la vida era
sólo poesía;
un día apareció ella, la recuerdo bien:
pelo liso, sin bucles que distraigan sus ideas,
suelto, libre como la vida que quería mostrarnos,
de un color equívoco entre tierra y sol...

Sí, hoy también recuerdo sus grandes ojos de pregunta,
pupila inquietante de un redondo perfecto
y un color demacrado clavado en la mirada
en la que la expresión reinaba sin reparo...



Figurilla inquieta que corre en el pasillo
de mi infancia,
aún te veo aparecer por las esquinas
con un libro en la mano y la prisa en tu bolsillo...

Concha, enséñame el lenguaje que pierdo
en cada instante,
pregúntame de nuevo la tilde en las mayúsculas,
déjame otra vez ser niña y aprender de tus labios.

Sí, aún hoy en que veintidós años coronan
mi existencia,
recuerdo aquella imagen rodeada de niños:
"nadie ha de ser el primero, el corro es la
distribución perfecta"…
y tú en un el centro, a un lado, en tu mesa,
marcando los turnos con tus manos delgadas...

Apenas un instante hoy para evocarte
que se convierte en horas en mis sueños,
allí la eternidad te posee y el momento
es un niño que crece en tus entrañas...

Concha, profesora de ilusiones y lenguajes,
etérea imagen que baila entre las letras,
escondida en los diptongos te hiciste parte mía
y en mi pasado te fundiste con mi última muñeca,
hoy el esbozo de poeta te reclama en cada verso.

Concha, un nombre que evoca mi adolescencia
entre amores platónicos y unos versos rotos...

Concha, seis letras titilantes en mis ojos de niña
y un lugar bien guardado en el recuerdo.

Mª Esperanza Párraga Granados

La clase

(**A aquel lugar que acoge mi alumnado**).

La clase está solitaria y vacía,
los pupitres muertos sostienen a la inexistente humanidad,
por error un ruido en el perno de una silla
y un papel que cae culpando al viento de la ventana...

Un papel olvidado, una mancha en la mesa,
un periódico adorna una baldosa en el suelo:
todo es ya un vestigio, una huella perdida,
un recuerdo que flota entre el polvo de pizarra.

La pizarra recuerda integrales y números,
el polvo de la tiza cae por sus laterales,
el borrador, en grave paz absorto,
esconde su faz blanca en la seca madera.

La clase es hoy testigo de voces no entendidas
y en sus rincones ecos de secretas palabras,
refugio de ideas, de sueños, de esperanzas,
lugar donde se acunan los nuevos " Prometeos".

Hoy yo admiro tu espacio relativo como todo
y en tu quietud, yo soy la imagen que refleja,
cuan espejo en el tiempo, tu pasado inmediato.

Mª Esperanza Párraga Granados

Torremocha

Luis Ruiz-Roso

Durante días, a veces semanas, se tiñe el valle de una atmósfera gris, más húmeda que fría, que llena el aire de una mezcla homogénea de agua y niebla y que impide ver las terrazas arcillosas del lado este y los acantilados calizos del oeste. El sur, abierto a la campiña que horada el Jarama es el responsable de este tiempo: la brisa choca constantemente contra las montañas que cierran (y abren) el valle.

Hasta que un día el sol ha querido calentar, pero al incidir sobre tan distintas alturas ha dejado que éstas se calienten (o se enfríen) de distinta manera.

Cuando esto por fin ocurre, se genera un movimiento de aire de las zonas más cálidas a las más gélidas. De las más elevadas a las más bajas. Es el viento Norte, que desde los 18.000 m. del cancho, centenera, tornera y cerro concha, puede a la bruma sur y nos limpia, nos invita a mirar el cielo por fin azul, a salir, a buscarnos, a charlar, a compartir.

En casa, tenemos un molinillo de viento orientado norte-sur, así que cuando en esos tristes, largos y húmedos días, las aspas cambian el sentido de giro, nos miramos, nos reímos e invariablemente decimos: parece que quiere venir norte.

BENITO

Ya está más tranquilo. En comisaría ha pasado un mal rato, pero no se arrepiente de lo que acaba de hacer. Ahora que está sólo sentado al principio de un pasillo, esperando a que le asignen calabozo y a que llegue el abogado de oficio, le preocupa el dolor que le producen las

esposas que le atan una sola mano al tubo de un radiador y ese brillo metálico que le deslumbra, que confunde las voces que llegan del otro lado de la puerta: ¡ otro jipi disfrazao de Jesucristo! ¡ me cago'n la puta!

Ha sido esta tarde y sin embargo parece que todo ha ocurrido hace una eternidad. Todo transcurrió tan deprisa como si estuviera ensayado.

Aparcó su furgoneta, encendió un ducados y salió resuelto del coche; apagó el pitillo en la entrada y caminó algo aturdido por los pasillos llenos de muñecas, videojuegos, puzzles, balones, maquetas, sorteando familias enteras que buscaban sus reyes en el toisaras del centro comercial de Alcobendas.

Estamos en el almacén de los reyes magos, le oyó decir a una mamá, orgullosa de haber urdido semejante engaño. Al final de juguetes educativos encontró el mostrador de información y sobre él estaba lo que buscaba; sin pensarlo cogió el micrófono que llena la tienda de mensajes a cajeras y reponedores y gritó con una voz rota por la tensión: ¡chavales, qué los reyes no existen, que son los padres!

Después, una lluvia de ostias de mamás indignadas y de papás dispuestos a vengar los derechos infantiles pisoteados por aquel andrajoso greñudo. Cuando llegó la policía, Andrés y Begoña quisieron denunciar; ellos no le habían pegado, entre otras cosas porque su hijo se había quedado en casa, pero les pareció oportuno y conveniente para que no se vuelva a repetir acercarse a comisaría y declarar contra aquel impresentable sujeto que ahora, en el suelo del furgón, repite compulsivamente: ahí tienes tu Navidad, Sandra, ahí tienes tu Navidad, Sandra...

SANDRA

Van a ser sus primeras Navidades sin él. Hace diez meses que su padre está paralítico cerebral en una cama de la clínica de la Concepción. Al principio le dio la importancia que se le puede dar cuando solo se tienen doce años. Después, empezó a faltar y a echarse en falta. Hoy ha sido un mal día: su abuela se ha puesto peor, y mamá ha marchado a Zamora a estar con ella. Sandra se ha quedado sola con Ismael, su hermano pequeño. Vendrán las vecinas, pero ¿papá? ¿quién va a estar con él? Encima, Benito, el mejor enfermero de planta, ayer tarde no estaba; él que siempre deja lo que tenga que hacer para estar un rato con

ella; Y qué gusto cuando alguien es capaz de hacerte olvidar; aunque tan solo sea un instante.

Hoy en clase ha reventado. Su profe le ha preguntado ¿pero qué te pasa? Se lo ha contado, le ha dicho que ya no puede más y él le ha llevado a un despacho y le ha dicho que llore, que ni ella, ni su padre merecen derrotarse hasta tirar la toalla. Y Sandra ha llorado hasta comprender.

Ha dejado al Isma con Merceditas la del tercero. Le ha dicho la verdad. Que se va a pasar la noche con su padre. Mercedes no ha tenido cojones para decirle que no: le ha hecho un bocata, le ha puesto colacao caliente en un termo, le ha dado 5 euros, le ha dado un beso, le ha metido su móvil en el bolsillo del abrigo. Llámame cuando llegues.

MIGUEL

Lleva un par de horas delante de la puta carta. Sus padres, le han dejado solo en casa. Va a ser un poquito nada más. Que van a una charla para comprar la Larousse. Imbéciles, como si no supiera que van a comprar los reyes. Mira y mira la carta pero no sabe qué pedir. Cuando la única emoción fuerte que se tiene es la vibración del joystick de la play ya lo tienes todo. ¿qué pedir? ¿el monopatín que no me van a dejar usar aquí en Madrid? ¿el telescopio que es lo que quiere mi padre? Imbécil, se cree que va a ver las estrellas desde la terraza. ¿o es que quiere que le vean los vecinos? Suena el teléfono. Es el imbécil, que ponga la tele que van a salir en telemadrid. Cuelga y Miguel enchufa el televisor, donde una intrépida reportera pregunta ¡a sus padres! : ¿Cómo se sienten en estos momentos? Andrés, mira a Begoña y contesta suelto como un futbolista, Bueeno, satisfechos, por lo menos hemos contribuido a que no vuelva a ocurrir. Después, un breve reportaje donde se explica que un enfermero trastornado por su trabajo ha gritado por la megafonía del abarrotado toisaras de Alcobendas que los reyes son mentira, que no existen y que reducido por un grupo de indignados padres ha sido conducido hasta las manos de la policía que acudió al establecimiento alarmada por la más de cincuenta llamadas que había recibido el servicio de emergencias 112, lo cual activó el nivel 2 de protección civil. Buenas noches desde el hospital de campaña instalado para atender a los afectados, donde no paran de llegar personas para ofrecer su solidaridad con las victimas.

En un nuevo día negro para los madrileños, se despide para telemadrid, Inmaculada Loeches.

Miguel ha apagado la tele, ha vuelto a su cuarto, se ha sentado frente al escritorio y ha vuelto a mirar la carta. La ha arrugado entre sus manos y la ha tirado con furia a la papelera donde descansa, por fin, en paz.

LA ENCRUCIJADA

Contemplo absorto el televisor. Han contado una absurda noticia sobre un suceso en Alcobendas. Bueno, ya no saben qué contar.

Voy a la cocina y miro el molinillo pero sigue parado, orgulloso de anunciar esta niebla que nos envuelve, que nos atrapa hasta lo más intimo. Hoy ha sido un día duro, difícil, de esos días donde nada sale bien. Me encuentro algo cansado; al fin y al cabo me he pasado la mañana con una alumna que lloraba amargamente por su padre enfermo. No sé si lo poco que le he dicho ha valido para algo; seguramente no. Ahora en la cocina, mientras admiro el coraje de mi alumna, pienso en las chorradas de las que nos preocupamos, en la de argumentos que tenemos para ser felices. En que Sandra empezó a llorar cuando le recordé que estudiaran, que tuvieran buenas notas, que ya está aquí la Navidad.

Miro de nuevo por la ventana al molinillo. Ahora se ha empezado a mover. Una hoja de arce recorre hacia el sur la calle. Me rió y como siempre me oigo decir: parece que quiere venir norte.

Feliz Navidad,
A Sandra, aunque para ella esta Navidad sea una puñalada trapera.
A su padre, que sé que la espera.
Al Fran, porque se lo merece.
A Laura, por escribir cada día una hermosa carta de reyes.
A vosotros, que buscáis vuestro viento.
A nosotros que soplamos.

Pasado y presente, entre la perversión y la crítica esperanzada.

Algunas miradas del cine europeo al mundo de la educación

Pablo Cepero
Universidad Autónoma de Madrid

Una somera ojeada al último cine europeo que tiene en perspectiva el mundo de la educación del continente nos revela no sólo que éste no es especialmente abundante sino que, a grandes rasgos, podríamos dividirlo en dos líneas bien diferenciadas estilísticamente. Por un lado una ficción visceral un tanto estereotipada dirigida a la memoria, dedo acusador frente a las injusticias cometidas por los estamentos educativos en la historia. Por otro, un cine de vocación más documental, cargado de buenas intenciones, que no oculta su voluntad educativa dentro del mismo ámbito de la educación; es decir, un cine que intenta participar en el entorno de la enseñanza planteando algunas cuestiones y exponiendo sus dudas e inquietudes. Detengámonos por lo tanto un momento en las dos variantes que hemos aventurado atendiendo a sus particularidades.

Uno de los hábitos más frecuentes a los que nos tiene más acostumbrados el cine europeo es sin duda el de revivir con cierto masoquismo las miserias del viejo continente en una aproximación crítica de su oscuro pasado. Este acusado cargo de conciencia tiene cuantitativamente un peso nada desdeñable en la producción cinematográfica europea y es notorio a la hora de abordar temas tan incómodos como el del nacimiento de las ideologías fascistas o el colonialismo. Aunque proporcionalmente menos explorada que otros temas, como las últimas guerras por ejemplo, la educación en la historia europea es un asunto con importantes máculas que no han pasado desapercibidas para la mala conciencia de nuestro cine. Las recientes *Las hermanas de la Magdalena* (*The Magdalene Sisters*, Peter Mullan, 2002) o *La mala educación* (Pedro Almodóvar, 2004), se presentan como sendos ajustes de cuentas con la historia, en concreto con los excesos cometidos en nombre de la educación en determinadas instituciones religiosas. La primera de las películas citadas recrea las duras condiciones de vida de una serie de niñas que se veían confinadas por diversos motivos (generalmente por una conducta díscola o "inmoral") a alguno de los conventos de la Magdalena, regidos con mano dura por unas monjas desalmadas. En el caso del filme de Almodóvar, a pesar de su título y la promoción hecha del mismo, el tema que nos ocupa se aborda tangencialmente, constituyendo sólo una pequeña parte de los planteamientos de la película y del metraje, el transcurrido durante la infancia del protagonista en un colegio católico en el que es objeto de abusos sexuales. En ambas propuestas la denuncia prima sobre cualquier otro enfoque, pero cae fácilmente en el maniqueísmo identificando claramente a víctimas y verdugos, llegando a erigirse estos últimos en verdaderas

caricaturas y encarnaciones de la maldad o la lujuria personificadas sin claras referencias a los sistemas y los contextos sociales y políticos que los permitieron y los hicieron posibles. El método pedagógico exclusivo es el de la autoridad y la disciplina, ante el cual la única solución es el sometimiento o una arriesgada rebeldía. Estos preceptos, apoyados en unas imágenes que muestran sin pudor las vejaciones que los niños deben soportar, revelan las grandes similitudes de estas películas con el género de prisiones y convictos. Sin embargo no podemos obviar las primeras experiencias del cine con el fenómeno de la educación, que sin duda han contribuido a asentar ciertos estereotipos que hoy conservamos. Jean Vigo inicialmente con *Cero en conducta* (*Zéro en conduite,* 1932) y François Truffaut con posterioridad en *Los cuatrocientos golpes* (*Les quatre cent coups*, 1959) abordaron con ironía la disciplina de antiguos métodos educativos que, huelga decirlo, no fueron patrimonio exclusivo de la iglesia. A diferencia de las citadas, estas películas trascendían la perversión de los casos para apuntar sus dardos hacia una sociedad que asignaba al sistema educativo una función eminentemente represora y coercitiva.

Paralelamente a la vía que se ha encargado de lavar los trapos sucios, en el panorama europeo de los últimos años hemos podido asistir a la aparición de algunas apreciables películas que se interrogan sobre las circunstancias del actual entramado social de la educación. Por supuesto, la situación de la educación europea dista mucho de ser homogénea, no sólo entre países, sino entre regiones, barrios o sistemas públicos y privados, por lo que se antoja imposible la aspiración de un tratamiento global del sistema educativo europeo. A pesar de ello, se pueden identificar algunos elementos recurrentes que parecen perfilar la apariencia que está adquiriendo la educación en nuestros días en las pantallas cinematográficas. En el marco de la educación primaria podríamos citar tres producciones bastante representativas de lo expuesto: *Hoy comienza todo* (*Ça commence aujourd'hui*, Bertrand Tavernier, 1999), inspirada en las experiencias reales del director de una escuela infantil en una zona desfavorecida de la periferia parisina; *Ser y tener* (*Être et avoir*, Nicolas Philibert, 2002), documental del mismo signo, aunque en una zona rural francesa; *Our Kids* (Miguel Hermoso, 2004) cortometraje documental sobre una guardería en una localidad turística de la Costa del Sol, integrado en la iniciativa colectiva *Visions of Europe*, lamentablemente aún no estrenada en España y apenas distribuida por el momento en el resto del continente.

Los tres puntos de vista responden a realidades socio-económicas de muy distinto calado, pero como hemos sugerido, alumbran algunas claves sobre las funciones que se asignan a las instituciones educativas en la sociedad europea contemporánea en un periodo de transformaciones (recordemos, por ejemplo, que *Ser y tener* es una suerte de canto de cisne de la escuela unitaria francesa que transmite cuanto menos la nostalgia de un microcosmos educativo a punto de desaparecer). De igual modo, la escuela tiende a ser concebida como un indicador de la salud de las sociedades, y que frecuentemente evaluamos como si se tratara de un laboratorio para predecir el rumbo de comunidades futuras. Esta es la idea central de *Our kids*. La guardería de Mijas escogida está integrada por los hijos de los inmigrantes procedentes de una buena parte de los países europeos; en el aparente caos reinante, los niños travesean, juegan y parecen entenderse entre ellos, superando sus diferencias lingüísticas y culturales. El cortometraje se cierra con un esperanzador "buena suerte" sobreimpreso en pantalla que no es sino un voto de confianza a la capacidad de integración que se asigna a las instituciones escolares. El problema de *Our kids* reside en que esta integración se produce por el simple hecho de compartir el mismo espacio, eludiendo las dificultades y disyuntivas que implica la verdadera integración de los niños inmigrantes y la necesaria readaptación del sistema a estas nuevas condiciones. Los planos se suceden de forma desordenada e inconexa, guardando como únicos

puntos en común lo caótico y lo bucólico del libre albedrío infantil.

Los otros dos largometrajes citados, *Hoy comienza todo* y *Ser y tener*, manifiesta una mayor conciencia y sensibilidad respecto al contexto y a la coyuntura social en la que se inscriben. De hecho, ambas proponen abiertamente la reflexión sobre cómo varía el papel de la escuela en virtud de las necesidades sociales que se le demandan. Así, las competencias educativas se ven obligadas a adaptarse a fenómenos como el mencionado de la inmigración, el despoblamiento rural o el desempleo. Uno de los aspectos más significativos de ambos filmes es sin duda la atención dedicada al protagonismo del educador y el empeño puesto en superar los trazos caricaturescos que lo acompañaban en otro tipo de películas, hasta llegar a invertir su aura malvada por un sesgo humano y sacrificado. El mismo Truffaut se había encargado de dotar de estas cualidades a los maestros de sus películas en *El niño salvaje* (*L'enfant sauvage*, 1970) y *La piel dura* (*L'argent de poche*, 1976) e incluso en el cine español, cuando el maestro se hace valedor de las virtudes republicanas de preguerra (*La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda es el último ejemplo en 1999). Sin embargo tanto *Hoy comienza todo* como *Ser y tener* rebasan la idea de la bondad humanista (aun sin abandonarla) para situar al educador como un auténtico mediador social, pendiente tanto de los alumnos como de sus familias y sustituyendo en ocasiones a otras instituciones de apoyo y asistencia social.

La importancia del rol del educador se denota con la puesta en práctica de sus métodos pedagógicos, que cobran un valor inusitado no sólo por su validez documental sino por su eficacia y su repercusión en toda la comunidad. *Ser y tener* representa el mejor ejemplo de cómo la contemplación del propio proceso y el arte de educar, las acciones e intercambios cotidianos entre los chicos y el educador, pueden generar una fascinación inusitada para el espectador, hasta el punto de que el maestro protagonista de la película reclamó derechos de autor al director, Nicolas Philibert, por considerar que el filme se reducía a la exposición plana de sus procedimientos educativos -sin duda una injusta descripción para una obra cinematográfica en la que Philibert fue capaz de lograr la nada sencilla hazaña de hacer partícipe al espectador de su mirada respetuosa y fascinada. La secuencia final de *Hoy comienza todo* es especialmente reveladora del empeño de este cine por representar el papel de articulador e integrador social de la escuela y del educador. La fiesta organizada en el patio de la escuela se convierte en un acto de integración y de participación ciudadana que resalta el necesario rol activo de las instituciones educativas en la vida cotidiana así como la voluntad recíproca de la sociedad por hacer de la educación un espacio común y participativo.

En resumen, las dos vías cinematográficas levemente exploradas exponen versiones contradictorias pero complementarias de la educación de ayer y hoy en Europa, correspondiéndose perfectamente con el doble rasero con el que Europa suele mirarse a sí misma: la esperanza en algunos casos autocomplaciente y la perversión. Ambas propuestas parecen pues pertinentes para examinar las luces y las sombras de un mundo que hoy por hoy está sufriendo profundos cambios todavía por asimilar y donde el cine puede aportar su granito de arena para esclarecer alguna de sus dudas, o al menos para hacernos reflexionar sobre ellas.

VV.AA. (2004). *La fresa amarga.*
La situación de l@s temporer@s de la fresa en Huelva.
Sevilla. Atrapasueños Editorial.

"Hace tiempo que acostumbramos a ver paisajes de plásticos como parte de la agricultura de Andalucía.

La televisión, los periódicos e incluso los libros de texto nos enseñan las cualidades estupendas de la agricultura intensiva y bajo plástico. Nos va pareciendo hasta normal que donde antes había tierra hoy se construyan invernaderos, pues esto permite que haya mucho beneficio.

¿Para quién? Si de algo estamos seguro es que da muchísimos beneficios económicos a los amos de la tierra, a los propietarios de las empresas productoras y a las multinacionales agroalimentarias.

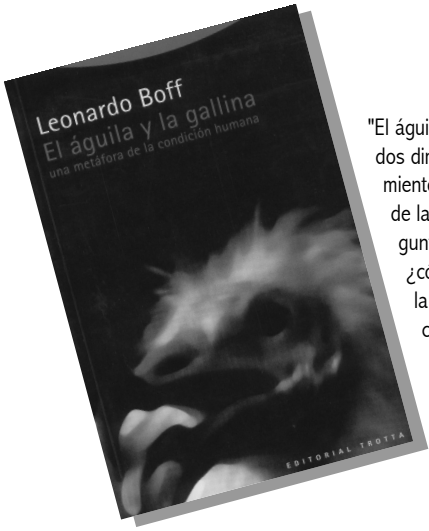
Como ejemplo de una Andalucía que no para de crecer, que se crece y se vuelve imparable, los tomates de Almería se consumen en los hipermercados de comida rápida y las fresas de Huelva se toman de postre en Europa central.

Detrás de estas producciones se encuentra el rostro verdadero de l@s que soportan la explotación del siglo XXI en el campo andaluz: miles de jornaler@s de muy distintas procedencias y con distintas situaciones.

En Huelva l@s jornaler@s de la *temporá* de la fresa son sin duda los nuevos esclavos de este siglo. Los esclavos de la precariedad, la miseria y la falta de dignidad.

Las persona y colectivos que trabajan por el reconocimiento de la dignidad de l@s temporer@s de la fresa de Huelva denuncian en este libro la situación actual".

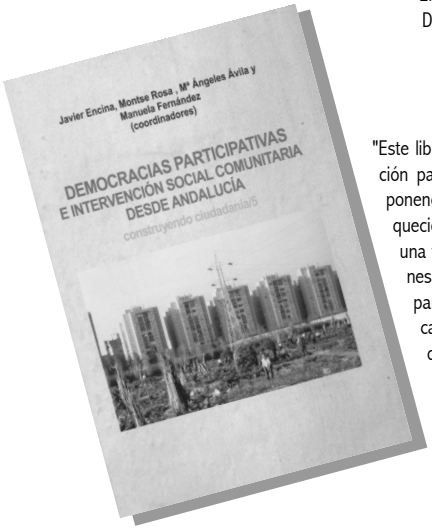
G.R.I.



BOFF, L. (1998). El águila y la gallina.
Una metáfora de la condición humana.
Madrid. Editorial Trotta.

"El águila y la gallina son aquí una metáfora de la condición humana, de las dos dimensiones fundamentales de la existencia. La dimensión del enraizamiento, de lo cotidiano, de lo limitado y lo prosaico: la gallina. La dimensión de la apertura, del deseo de lo poético y de lo ilimitado: el águila. La pregunta no puede demorarse más: ¿cómo equilibrar estos dos polos?, ¿cómo lograr que la cultura de la homogeneización no ahogue el águila que llevamos dentro y nos impida volar? Para dar una respuesta convincente a esos desafíos, el autor recala en la moderna cosmología, en la psicología profunda, en la antropología actual, en la espiritualidad y en la mística. El resultado es una reflexión sencilla y sincera que provoca el entusiasmo en la búsqueda de la identidad humana, a través incluso de sus contradicciones de tipo personal, social y planetario".

G.R.I.



ENCINA, J, ROSA, M, ÁVILA, Mª A., Y FERNÁNDEZ, M. (Coordinadores). (2004). Democracias participativas e intervención social comunitaria desde Andalucía. Construyendo Ciudadanía. ACSUR Andalucía, Atrapasueños Editorial, Universidad Pablo de Olavide y consejería de Asuntos Sociales de Andalucía.

"Este libro es fruto de las primeras jornadas del curso de especialista en investigación participativa de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Algunas de las ponencias y los talleres de trabajo de las jornadas son parte de este libro, enriquecido con experiencias y aportaciones personales e institucionales, dándole así una visión más amplia de los conceptos, las intervenciones de las administraciones, las experiencias de base, las técnicas y los debates sobre las democracias participativas. Un nuevo título de la colección Construyendo Ciudadanía, en este caso el quinto, que de nuevo nos propone profundizar y debatir sobre las democracias participativas tanto a nivel teórico como a partir de las tres experiencias que se exponen: la cooperativa agro-ecológica La Verde (Villamartín), el Parque Mirafloes (Sevilla) y El Reparto (Las Cabezas de San Juan)".

G.R.I.

EL LIBRO DE LOS ENCUENTROS (II). (2005). Dossier de los Encuentros para repensar la Educación. "¿Educar para la vida o amaestrar para el mercado?"

Esto que *tienes ante ti*, estimad@ lector, lectora es el fruto de varios meses de trabajo abriendo espacios concretos a la posibilidad de dialogar desde el acompañamiento social. Nos hemos dotado de un espacio/tiempo concreto, el que transcurre desde enero hasta mayo del año 2004. Un espacio que hemos pretendido igualitario, sabiendo que nos estábamos encontrando personas que, en diferentes grados, vivíamos de cerca la realidad educativa o bien estábamos interesados por ella. Esa es nuestra condición para teorizar y para poner en marcha esta colección de realidades colectivas que tienes ante ti.

"Tener ante sí" un estudio profundo sobre nuestro modelo de relaciones humanas que pretenden humanizarse no es algo baladí. Puede y debe complicarnos la vida. Pretendemos que este conjunto de artículos, de vivencias teorizadas en este libro de encuentros suponga la posibilidad de seguir tejiendo tejido social. Nuestra pretensión es conscientemente exagerada: que este libro y su lectura te impulse a complicarte la vida, que es quizás la única manera de vivir. Porque "hay vida antes de la muerte" y la vida tiene que ver con la posibilidad de interrumpir junt@s la lógica criminal de un capitalismo que nos invita a ser "nosotr@s mism@s" sin interrogarnos por qué tanta gente anda por los márgenes de la sociedad, sobreviviendo, sobremuriendo.

G.R.I.

CLAIRE PELLETIER
Tournée Galileo. Resistencia 2003

Canadá mira a la cultura clásica desde los bosques nevados en la voz de esta privilegiada cantante. Si el Mediterráneo tiene sus propias damas de la canción, como María del Mar Bonet o Eleftheria Arvanitaki, que cantan la cultura popular, el Atlántico no podía ser menos y tiene las suyas, como es Claire Pelletier.

Quedan perfectamente empastadas las letras de Marc Chabot con la composición y arreglos musicales de Pierre Duchesne y la interpretación de la cantante francófona. Un disco coral, como le ocurre en España a Lídia Pujol, de la que hablamos en el número anterior y al que, en cierto modo, le pasa algo parecido. Este disco no es solamente de Pelletier.

No podemos evitar mencionar la idea del viaje que supone este trabajo. No solamente por el propio título, más de cien conciertos sobre la base de su disco "Galileo" al que ha añadido nuevas composiciones, sino porque las propias letras hacen referencia al itinerario vital de las almas apegadas a la cultura clásica, como *"Tre martelod"* ("Tres marineros") o *"Trop loin l'Irlande"* ("Demasiado lejos Irlanda"). De hecho, parece que este disco está precisamente concebido como un viaje cultural por la Grecia clásica, la Edad Media europea y el folclore francés. Seguramente es la primera vez que nos encontramos un tema inspirado en el texto de "La caverna" de Platón, o en la figura de Galileo o en los amantes Abelardo y Eloísa.

Una música de clara inspiración céltica, con algunos ritmos claramente irlandeses, pero pasados por el tamiz de *Breizh*, la Bretaña celta, y la canción popular francesa. Sin excesos instrumentales, con la justa medida de percusiones y vientos al servicio de una letra muy cuidada y de un significado muy concreto que quiere transmitirse, sin que en ningún momento parezca que prima el colorismo frente al contenido. Especial atención al tema "La belle est au jardin d'amour". Viajaremos a otras épocas, pero sin perdernos.

L.C.J.

LUIGI CINQUE & TARÁNTULA HYPERTEXT ORCHESTRA
Tangerine Café
Forrest Hill, 2002

Italia, al igual que España, se mira en su identidad en los espejos de oriente, de África, del Mediterráneo, y Luigi Cinque no es ajeno a esto. Igual que no es ajeno al progressive, al jazz, a la cultura popular o a la tecnología. Músico fronterizo que funda en 1997 la THO, Tarántula Hypertext Orchestra, con la que atesora prestigio internacional y con la que colaboran grandes músicos del world y el jazz.

El caleidoscopio que forma este disco recoge su color oriental de Armenia, de la suave sonoridad de ese instrumento popular tan extraordinario que es el duduk y que en las manos de Djvan Gasparyan obtiene una mágica influencia. Además, no tiene inconveniente Cinque en incluir en sus temas una mirada magrebí, con Emil Zrihan o Badara Seck, hindú o napolitana.

Un disco algo mecánico, telúrico a veces, repetitivo, tántrico y acumulativo otras, con unidad y coherencia en las propuestas, imaginativo y mestizo, aunque creo que le sobra algo de la acidez electrónica sobre todo cuando los ritmos son marcados de una manera machacona fuera de los instrumentos o sonidos tradicionales de la percusión. Abderraman, Tiwari, y Zrihan abordan el tema "Coro Meccanico" con extraordinaria exquisitez.

Disfruten del disco con un buen vaso de té en las manos, que es lo que pide este multicultural y atrevido Luigi Cinque a la concurrencia.

L.C.J.

JAVIER PAXARIÑO
Ouroboros
52 P.M./Kairós 2002

De alguna manera todo gira en la música de Paxariño. No en vano sus dos últimos discos hacen referencia al círculo: "Perihelión", de 1996, que representa un disco de piedra de origen micénico en el que están representadas escenas diversas en una espiral hacia el centro, donde muchos investigadores ven el origen del juego de la oca, y este "Ouroboros" que comentamos hoy. El ouroboros es una serpiente que se come a sí misma. El eterno retorno, el viaje continuado… Con Paxariño seguimos planteando el viaje como principal motor del mundo.

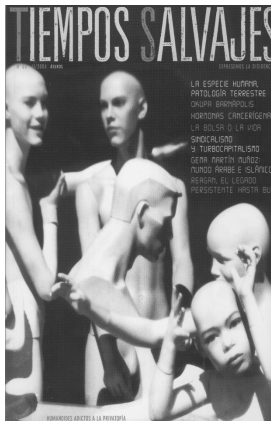
También el concepto estético de las composiciones de Paxariño parecen ser siempre un giro excéntrico pero controlado. Si en el tríptico que formaban "Pangea", "Temurá" y "Perihelión" el autor parecía buscar ideales musicales en las más variadas culturas, en Ouroboros parece girar en torno a los elementos comunes de la cultura mediterránea. Como él mismo señala, las rondallas españolas tienes mucho que ver con las canciones italianas. Especial atención merecen temas como "El misterio del agua" o "El baile de la tarántula".

Parece que girar en el ouroboros puede ser como un ejercicio de encuentro con uno mismo, muchas veces a través de la danza, que parece ser omnipresente en el disco. "Ouroboros" se basa en lo que significa ser mediterráneo. Si le preguntásemos a magrebíes, napolitanos o andaluces si reconocen este trabajo de Paxariño, seguramente todos ellos estarían de acuerdo en afirmar que tiene algo que ver con sus propias culturas de origen pero con algo más.

En "Ouroboros" se hace más cierto que nunca eso de que el todo es algo más que la suma de las partes. Embelesaros con él como un viaje a lo que somos en esta parte del planeta, más allá de fronteras ilusorias.

L.C.J.

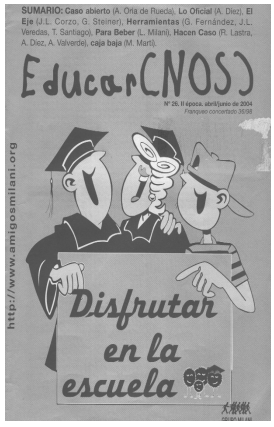
TIEMPOS SALVAJES



Expresemos la disidencia. La revista insolvente para gente inteligente.
EDITA: Tiempos salvajes.
Contacto: agus_ana@hotmail.com. Tfno. 679.92.38.53
Periodicidad: trimestral.
P.V. P. 4 euros.

Último número: II /2004. Núm. 03. La especie humana, patología terrestre; Okupa barnápolis, el legado persistente de Reagan. Entrevista con Gemma Martín Muñoz.

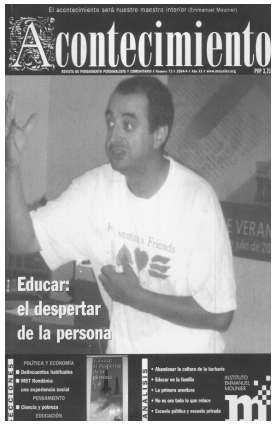
EDUCAR(NOS)



Órgano de expresión del MEM
EDITA: MEM (Movimiento de Renovación pedagógica de educadores milanianos).
http://www.amigosmilani.org
Contacto: charro@eresmas.net. Tfno. 923.22.88.22 - 91.402.62.78
Periodicidad: trimestral.
P.V. P. 2,75 euros.

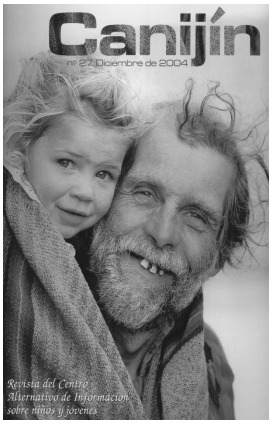
Último número: 26. II época. Abril/junio 2004. Disfrutar en la escuela.

ACONTECIMIENTO



Revista de pensamiento personalista y comunitario.
Edita: Instituto Emmanuel Mounier.
Calle Melilla, 10- 8º D. 28005 MADRID.
Precio: 3,75 euros.

Educar: el despertar de la persona. Año XX. Núm. 73
Contacto y pedidos:
www.mounier.org - editorial@mounier.org - 91.473.16.97
Suscripción anual: 12,02 euros.



CANIJÍN

Revista del Centro Alternativo de Información sobre niños y jóvenes.
EDITA: Centro Alternativo de Información sobre niños y jóvenes
Contacto: suscripción@canijin.org Tfno. 91.409.63.03
P.V. P. 12 euros al año. Precio de la suscripción.

Último número: 27. Diciembre 2004.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL
A LA REVISTA RESCOLDOS

RESCOLDOS. REVISTA DE DIÁLOGO SOCIAL.
ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA.
APARTADO DE CORREOS, 41.168 28080 - MADRID

PRECIOS:
NÚMEROS SUELTOS : 5 € UNIDAD + Gastos de envío Números:_____
SUSCRIPCIÓN ANUAL (ESPAÑA Y EXTRANJERO):
Individual: 9,00 € + GASTOS DE ENVIO (12,00 €)
Institucional: 18,00 € + GASTOS DE ENVIO (21,00 €)
Nota:
Para los socios contribuyentes de la Asociación Cultural Candela, la Revista será gratuita.

D/Dª/Entidad _____
Calle/plaza/avda. _____ Nº _____ Piso ____ Escal.____ Letra _____
Localidad _____ Provincia _____ C.P. _____
En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Tel _____ e-mail _____

Firma: Fecha _____/_____/_____

Adjunto carta /orden de pago
.....

Datos para la domiciliación Bancaria:

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Fecha _____/_____/_____

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos a la Asociación Cultural Candela, Revista Rescoldos con cargo a mi cuenta nº _____ los recibos _____ por el importe de _____ € que dicha asociación presente al cobro.

Atentamente,
Nombre: Firma:

BOLETÍN DE COLABORACIÓN CON
LA ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA

ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA
APARTADO DE CORREOS, 41.168
28080 - MADRID

D/Dª/Entidad _____
Calle/plaza/avda. _____ Nº _____ Piso ____ Escal.____ Letra _____
Localidad _____ Provincia _____ C.P. _____
Tel _____ e-mail _____

Deseo contribuir a la Asocación Cultural Candela
con la cantidad de _____ €
❑ Mensuales ❑ Trimestrales ❑ Anuales ❑ De una vez
(Recomendamos una cantidad mínima de 9,00 € al mes)

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____

Firma: Fecha _____/_____/_____

Adjunto carta /orden de pago

.....

Datos para la domiciliación Bancaria:

En el Banco/Caja _____ Oficina nº _____ DC _____
Cargo a mi cuenta nº _____ Domiciliada en _____
Calle/plaza _____ Nº _____ C.P. _____
Fecha _____/_____/_____

Muy Sres. míos:
Les ruego que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos a la Asociación Cultural Candela, con cargo a mi cuenta nº _____ los recibos _____ por el importe de _____ € que dicha asociación presente al cobro.

Atentamente,
Nombre: Firma: